



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Uma experiência de ensino na ótica do *enriquecimento lexical*. Uma investigação numa turma de 6º ano

Ana Marta Domingues

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Orientadores:

Professora Doutora Noémia Jorge

Professor Doutor Pedro Manuel Freire Patacho

novembro, 2016

Agradecimentos

O presente relatório foi construído e desencadeou uma história evidenciando diferentes experiências, as quais revelam um percurso de estágio enriquecedor e dinâmico com momentos mais gratificantes em relação a outros, mas foi deste modo que cresci a nível pessoal como profissionalmente. E mais que tudo, aprendi a superar obstáculos, a utilizar estratégias, a dinamizar atividades e, principalmente, tive o privilégio de acompanhar uma turma com bastantes dificuldades escolares, tentando integrá-la nas diversas atividades implementadas.

Desta forma, este trabalho só foi concretizável com a colaboração de dois professores orientadores, em que a exigência e o gosto por trabalhar na área, fizeram a diferença positiva ao longo do meu percurso, na medida em que nunca desistiram de me ajudar, acompanharam o meu caminho ao longo destes meses, motivaram-me para nunca desistir das dificuldades, acreditei na minha pessoa e levei a cabo as tarefas até ao fim. Passo a nomear, o professor Pedro Patacho e a docente Noémia Jorge, como promotores de um ambiente enriquecedor de reciprocidade nas aprendizagens e que acreditaram em mim até ao fim. Um obrigada especial de coração!

Similarmente, agradeço à minha família mais próxima, à minha mãe Vera e aos meus irmãos, Bernardo e Sara, que me apoiaram sempre e estiveram comigo nesta luta! Não obstante, existiram amizades significativas durante este percurso que é como se fossem meus irmãos de sangue, que torceram sempre por mim, enviavam mensagens de força, estiveram comigo em todos os momentos e propiciaram que esta batalha fosse possível. Um especial abraço ao meu amigo Valter Rato, à minha amiga de longos anos Inês Martins, à minha amigável risonha Ana Magalhães e à minha companheira Margarida Narciso. Espero que continuemos unidos por muitos mais anos e juntos prontos a enfrentar o futuro!

A título de conclusão, a todos os mencionados desejo as maiores felicidades, conquistas, muita força e energia para enfrentar as adversidades, sempre com um sorriso no rosto. E sobretudo, nunca desistirem de viver! Este sim, é o meu grande lema de vida.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, durante a qual decorreu o estágio em contexto de 2º Ciclo do Ensino Básico em Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, numa escola EB23 pertencente a um TEIP dos subúrbios de Lisboa.

O problema central que motivou esta investigação sobre a própria prática em contexto de formação inicial, realizada no quadro de um paradigma de investigação participativo, foi o seguinte: *como propiciar situações de ensino-aprendizagem em que o vocabulário seja compreendido e produzido de forma oral e escrita por todos os alunos, possibilitando a comunicação entre pares e a partilha entre turma?* Este problema emergiu da constatação de que os alunos, para além de terem um léxico reduzido, têm muita dificuldade em consultar o *dicionário* de forma correta e eficaz.

Os objetivos gerais subjacentes ao plano de ação desenvolvido com os estudantes centraram-se em três aspetos fulcrais: (i) aumentar a área vocabular/lexical. (ii) entender o significado das palavras e, por fim, (iii) partilhar e debater entre pares, significados de palavras em diversos contextos.

Participaram neste estudo todos os alunos da turma do 6º ano em que decorreu o estágio, exceto duas alunas (18 alunos). A análise do plano de ação fez-se através da recolha de dados qualitativos no contexto educativo, designadamente, através da aplicação de duas fichas de trabalho (*pré-teste* e *pós-teste*) e através da análise de outras produções dos alunos (e.g. criação pessoal de poemas, desvendar significados de palavras, descobrir o sentido conotativo e denotativo dos vocábulos e produção escrita: supressão da vogal U).

Tendo em conta os objetivos mencionados, os dados recolhidos, durante a implementação do plano de ação, evidenciaram que, apesar da turma ter se mostrado disponível e motivada em participar nas tarefas propostas, o aumento da área vocabular/lexical não foi bem conseguido, visto que a manipulação e o uso do *dicionário* não era uma atividade praticada regularmente e, consequentemente, revelada pela dificuldade na seleção de vocábulos consoante o contexto em que ocorriam. Além de que em situações de intervenção entre pares e, posteriormente, de demonstração à turma, os alunos envolviam-se, mas nem sempre decifravam de forma correta a palavra e o seu respetivo significado no contexto específico. Porém, como aspetos positivos, realçaram-se o envolvimento e o desempenho demonstrado pelos alunos nas diversas atividades.

Face ao exposto, conclui-se que é necessário um treino mais sistemático do uso frequente do *dicionário* e uma prática regular que envolva situações em que os contextos frásico e textual tenham um papel relevante com o intuito de os alunos serem capazes de inferir o sentido dos vocábulos nesses contextos.

Palavras-chave: Estágio; 2º Ciclo do Ensino Básico; Português; *dicionário*; prática pedagógica

Abstract

This report was developed in the context of the curricular unit "Partida de Ensino Supervisionada II", during which an internship was held in the context of the 2nd cycle of basic education in Portuguese, Mathematics, Natural Sciences and History and Geography of Portugal, in an EB23 school belonging to a TEIP from the suburbs of Lisbon.

The central problem that motivated this research about the practice in the context of initial training, held within the framework of a paradigm of participatory research, was the following: *how to provide learning situations in which the vocabulary is understood and produced in an oral and written manner by all students, enabling peer to peer communication and sharing in class?* This problem has emerged from the realisation that students, in addition to having a reduced lexicon, struggle in consulting the dictionary properly and effectively.

The general objectives underlying the action plan developed with students are focused on three key aspects: (i) increase the vocabulary/lexical area. (ii) understand the meaning of words and, finally, (iii) share and debate among peers, meanings of words in various contexts.

All students from sixth grade in which the internship was held, except for two students, participated in this study (18 students). The analysis of the action plan was done by collecting qualitative data in the educational context, through the application of two worksheets (pre-test and post-test) and through the analysis of other productions of the students (e.g. personal creation of poems, unravel the meanings for words, discover the meaning and connote denotation of words and writing production: abolition of the vowel U).

Taking into account the objectives previously mentioned, the data collected, during the implementation of the plan of action, showed that in spite of the class have been engaged and motivated to participate in the proposed tasks, increasing the vocabulary/area was not properly accomplished, due to the fact that manipulation and the use of the dictionary was not an activity practiced regularly and, consequently, exposed by the difficulty showed in selecting words depending on the context in which it occurred. In addition, in peer action situations and, subsequently, in the demo to the class, the students engaged but did not always decode the word and its respective meaning in its specific context. However, as positive aspects stressed the involvement and performance shown by students in various activities.

In view of the above, it is concluded that there is a need for a more systematic training of the frequent use of the dictionary and a regular practice that involves situations in which phrase and textual contexts play an important role in order for students to be able to infer the meaning of the words in these contexts.

Keywords: Stage; 2nd cycle of basic education; Portuguese; Dictionary; pedagogical practice

Índice

Agradecimentos	II
Resumo.....	III
Abstract	V
Índice	VII
Índice de Figuras	X
Índice de Gráficos	XI
Índice de Quadros	XII
Índice de Apêndices	XIII
Lista de Siglas e Acrônimos	XIV
 1.Introdução.....	 15
 2. Contexto Socioeducativo	 20
2.1. Caracterização do contexto institucional	20
2.1.1. Agrupamento	20
2.1.2. Escola	21
2.2. Caracterização da turma	22
2.2.1. Crianças com Necessidades Educativas Especiais	27
2.3. Caracterização da Sala	30
 3. Enquadramento da área temática	 31
3.1. Metas e Programa de Português do Ensino Básico (2015)	31
3.2. Consciência linguística e consciência lexical	33
3.3. Enriquecimento do léxico dos alunos	34
3.4. Sentido denotativo e conotativo das palavras	35
3.5. A função do <i>dicionário</i>	36
3.6. Da leitura de textos literários à <i>escrita criativa</i>	36

4. Metodologia	39
4.1. Abordagem Metodológica	39
4.2. Participantes	40
4.3. Métodos de Recolha e Análise de dados	41
 5. Apresentação, descrição e avaliação do plano de ação	42
5.1. Apresentação e justificação do plano de ação	42
5.1.1. Teia do processo de investigação	43
5.1.2. Identificação dos recursos utilizados e limitações do processo	44
5.1.3. Calendarização e cronograma	45
5.2. Implementação do plano de ação	46
5.2.1. Realização do <i>pré-teste</i>	46
5.2.2. Apresentação das atividades implementadas e respetiva análise crítica	
.....	52
5.2.2.1 1ª Sessão: <i>Criar um poema pessoal</i>	52
5.2.2.2. 2ª Sessão: Desvendar significados das palavras: <i>Caixa dos poemas</i>	
.....	57
5.2.2.3. 3ª Sessão: Descobrir o <i>Sentido Conotativo e Denotativo das palavras</i>	
.....	61
5.2.2.4. 4ª Sessão: Jogar com as palavras - <i>produção escrita: supressão da vogal</i>	
U	64
5.2.3. Realização do <i>pós-teste</i>	66
5.3. Avaliação do plano de ação	70
5.3.1. Avaliação das tarefas propostas	70
5.3.2. Análise crítica do <i>pré-teste</i> em correlação com o <i>pós-teste</i>.....	72

6. Reflexões finais	74
6.1. Implicações do plano de ação para a prática profissional futura	74
6.2. Potencialidades e limites do estágio na promoção do desenvolvimento profissional da formanda	76
 7. Referências Bibliográficas	 78

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Objetivos gerais do plano de ação	16
<i>Figura 2.</i> Planta da Sala de Aula	30
<i>Figura 3.</i> Teia do processo de investigação	43
<i>Figuras 4, 5 e 6.</i> Exemplos de resolução de <i>pré-teste</i>	48
<i>Figuras 7 a 10.</i> Criação de um <i>poema pessoal</i>	53
<i>Figuras 11 e 12.</i> Desvendar significados das palavras: caixa dos poemas	59
<i>Figuras 13 e 14.</i> Descobrir o <i>Sentido Conotativo e Denotativo das palavras</i>	61
<i>Figuras 15 e 16.</i> Jogar com as palavras - <i>produção escrita: supressão da vogal U</i>	65
<i>Figuras 17 a 21.</i> Exemplos de resolução do <i>pós-teste</i>	69

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1.</i> Faixa etária dos alunos da turma	23
<i>Gráfico 2.</i> Retenções por parte de 3 alunos da turma por ano de escolaridade	25
<i>Gráfico 3.</i> Inserção dos alunos da turma em outras áreas curriculares (Inglês, EMR, Educação para a Cidadania, Educação Visual, Educação Tecnológica)	26

Índice de Quadros

<i>Quadro 1.</i> Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 6º ano	31
<i>Quadro 2.</i> Plano de Ação	42
<i>Quadro 3.</i> Cronograma do processo de investigação	45
<i>Quadro 4.</i> Respostas ao <i>pré-teste</i>	47
<i>Quadro 5.</i> Objetivos específicos e descritores da 1ª tarefa implementada	52
<i>Quadro 6.</i> Objetivos específicos e descritores da 2ª tarefa implementada	58
<i>Quadro 7.</i> Objetivos específicos e descritores da 3ª tarefa implementada	61
<i>Quadro 8.</i> Objetivos específicos e descritores da 4ª tarefa implementada	64
<i>Quadro 9.</i> Respostas ao <i>pós-teste</i>	67

Índice de Apêndices

<i>Apêndice A. Realização do pré-teste</i>	82
<i>Apêndice B. Resolução do pré-teste</i>	84
<i>Apêndice C. Powerpoint Texto Poético e Rima</i>	85
<i>Apêndice D. 1ª Sessão: Criação pessoal de um poema</i>	89
<i>Apêndice E. Powerpoint O dicionário e as palavras</i>	91
<i>Apêndice F. 2ª Sessão: Desvendar significados das palavras - Caixa dos poemas</i>	98
<i>Apêndice G. Powerpoint Conotação e denotação</i>	101
<i>Apêndice H. Realização do pós-teste</i>	106
<i>Apêndice I. Resolução do pós-teste</i>	108

Lista de Siglas e Acrónimos

1º CEB: 1º Ciclo do Ensino Básico

2º CEB: 2º Ciclo do Ensino Básico

EB23: Escola Básica de 2º e 3º Ciclo

PMCPEB: Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PEI: Programa Educativo Individual

TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada realizada em 2º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB), no contexto do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, focando-se numa experiência de ensino realizada na disciplina de Português, numa turma do 6º ano de escolaridade de uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos (EB23) inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) dos subúrbios de Lisboa.

A temática desenvolveu-se num contexto problemático, na medida em que a maioria dos alunos ora não vivia com os pais, ora eram acompanhados em horário não letivo por outros profissionais em gabinetes próprios, na escola. Sem apoios familiares nos estudos, no acompanhamento dos trabalhos, no desenvolvimento de certos estímulos, a maioria dos alunos não sabia manusear um *dicionário*, nem ter o prazer de construir textos em casa.

Por outro lado, as aulas de Português eram lecionadas de um modo tradicional, excessivamente expositivo, não constituíam um ambiente propício à participação efetiva e empenhada dos alunos nas atividades didáticas. Estes não tinham um papel ativo na aprendizagem, limitando-se a reproduzir no caderno diário o que viam projetado. A metodologia tradicional de leção a que estavam expostos tornou-se um obstáculo de grandes dimensões na aprendizagem. Por essa mesma razão, a investigação nesta temática tornou-se um enfoque principal e emergente na turma de 6º ano em causa, propiciando-se um contexto novo de aprendizagem, em que os alunos desenvolveram uma participação ativa e integradora, como atores sociais dinâmicos na sua aprendizagem, sendo capazes de discutir ideias e partilhar conhecimentos entre colegas.

Neste sentido, valorizou-se a aprendizagem da turma e os alunos aderiram de forma positiva à execução do plano de ação, que consistiu na implementação de tarefas completamente novas naquela turma, em que foram utilizadas estratégias que não só concorriam para a integração dos alunos, a sua participação ativa, como também estimulavam um gosto pessoal por explorar e ser criativo perante situações novas de enriquecimento lexical.

Por fim, de modo a colmatar as dificuldades diagnosticadas, tornou-se emergente encorajar os alunos a lerem textos inicialmente simples e progressivamente mais complexos, num processo gradual.

Os alunos da turma em questão tinham idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, sendo que alguns dos estudantes eram repetentes, como se verificará na parte referente à caracterização da turma. Os primeiros contactos com a turma revelaram que o grupo apresentava dificuldades no que concerne ao uso do vocabulário, utilizando de forma recorrente determinados termos e expressões, tanto na oralidade como na escrita, tais como “e depois”; “mas”; “e”, “é assim”. Do mesmo modo, tinham dificuldade em manipular o instrumento didático *dicionário*, dado que não estava acostumados a fazê-lo, tanto a nível pessoal como escolar e, por sua vez, a entender o significado das palavras a partir do seu contexto (*e.g.* sentido conotativo e denotativo), o que se tornou um desafio.

A partir destes obstáculos, surgiu a necessidade de negociar com os alunos uma forma de melhoria no uso do vocabulário e aumento da competência lexical, tanto no que diz respeito à comunicação oral como ao nível da escrita.

Foram estas dificuldades dos alunos e a necessidade de lhes fazer face que motivaram a planificação de um plano de ação composto por uma sequência de atividades a concretizar ao longo de quatro sessões numa ótica investigativa. Além disso, procurou-se que ao mesmo tempo essas atividades concorressem para a melhoria das interações e da partilha oral de tarefas entre os alunos, entre estes e os docentes. Adicionalmente, procurou-se potenciar o desenvolvimento na competência da escrita.

Consequentemente, tornou-se emergente criar objetivos gerais para iniciar a investigação. Por essa razão, menciono-os delineados no esquema abaixo (figura 1):

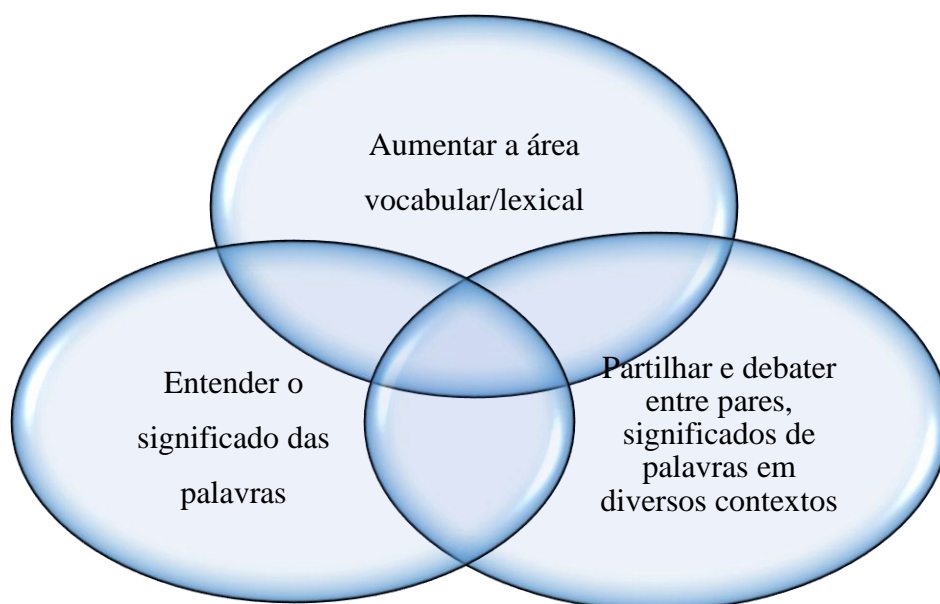


Figura 1. Objetivos gerais do plano de ação

Portanto, neste estudo apresentamos e avaliamos um plano de ação que procurou, por um lado, contribuir para o aumento da área vocabular e, por outro, favorecer o entendimento do significado das palavras a partir do seu contexto, neste caso em frases e textos, mais especificamente poemas.

O processo de investigação teve em vista os objetivos acima expostos, possibilitando que fossem envolvidos diferentes dinamismos pelos alunos, resultado de explorações diversificadas, no seio de novos desafios em correlação com os vocábulos e o significado dos mesmos, como se irá verificar no capítulo 5: Apresentação, descrição e avaliação do plano de ação. Pretendeu-se ainda o fomento da partilha, entre pares e entre a turma, dos trabalhos realizados pelos alunos – isto é, que cada estudante valorizasse o seu trabalho e não tivesse receio de comunicar com os restantes colegas. Igualmente, propiciou-se a interajuda entre colegas, integrando alunos com bastantes dificuldades na área do Português e um aluno com NEE.

Neste sentido, as atividades foram concebidas no âmbito de uma aprendizagem cooperativa, isto é, “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Desta forma, a comunicação oral do trabalho desempenhado fora uma conquista para os alunos que, inicialmente, não se sentiam à vontade para apresentar as diversas atividades práticas perante a turma. Porém, foi um obstáculo colmatado à medida que foi sendo executada a sequência didática das atividades presente no plano de ação.

Esses objetivos gerais propiciaram a criação de uma problemática subjacente aos objetivos gerais, que permitiu a execução do plano de ação e o tornou viável. Tal problemática pode ser sintetizada nos seguintes termos:

Como propiciar situações de ensino-aprendizagem dinâmicas e inovadoras, em que o vocabulário seja compreendido e produzido de forma oral e escrita por todos os alunos nos diversos contextos frásicos ou textuais, possibilitando a comunicação entre pares e partilhado entre turma?

No mesmo sentido, a questão central prendeu-se com a capacidade de envolvimento, integração e participação da turma em atividades que requeressem a criatividade associada

ao uso de vocabulário diversificado e adequado e que potenciassem a sua exploração na escrita. Além de contactarem com palavras desconhecidas e de descobrir novos significados, os alunos teriam ainda a oportunidade de desenvolver a sua expressão oral, partilhando sem receio o seu próprio trabalho e aceitando e valorizando as produções dos colegas.

O cumprimento dos objetivos e a concretização da problemática em estudo, em que as atividades propostas no plano de ação concorreram para esse fim, permitiu criar um ambiente enriquecedor e dinâmico, em que os estudantes autonomamente conseguiram pensar sobre novos vocábulos, ter curiosidade acerca do seu significado, sentiram a sua participação valorizada. Para além do mencionado, criou-se um clima de interajuda e os alunos empenharam-se e envolveram-se nas tarefas propostas.

Tendo em conta a problemática identificada e justificada a necessidade de intervenção, estruturou-se um plano de ação cujas principais finalidades, do ponto de vista da aprendizagem dos alunos foram:

- (i) Compreender a importância da utilização de novos vocábulos e de alargar o capital lexical;
- (ii) Entender o significado das palavras a partir do seu contexto;
- (iii) Partilhar e debater com os colegas, as suas criações pessoais e os significados de palavras em diversos contextos.

Este plano de ação, que adiante será apresentado, foi implementado no contexto educativo numa perspetiva de investigação da própria prática. A investigação da prática foi orientada por três questões de investigação:

- 1) Qual a importância da utilização de novos vocábulos em sala de aula?
- 2) Como ajudar os alunos a compreender o significado das palavras em diferentes contextos?
- 3) Como podem as palavras ser partilhadas, de forma dinâmica e criativa, em contexto de sala-de-aula, numa turma de 6º ano de escolaridade?

Em suma, este relatório foi estruturado tendo em vista os seguintes aspetos: (i) o Contexto Socioeducativo, em que está descrito as características do agrupamento e da escola onde ocorreu o estágio; (ii) o Enquadramento da Área Temática, em que contextualiza a temática em estudo, nomeadamente a nível da consciência lexical e da função do *dicionário*;

(iii) a Metodologia de Investigação, que incidiu numa abordagem de teor misto (qualitativa e quantitativa), com base num Paradigma Participativo; (iv) a Apresentação, análise e avaliação do plano de ação, onde estão presentes todas as sessões de atividade implementadas com os alunos, tendo sido um processo iniciado por uma avaliação inicial por meio de um *pré-teste* em contraste com um *pós-teste* final, de forma a serem evidenciados os progressos e eventuais lacunas da turma; (v) as reflexões finais e, por último, (vi) as referências bibliográficas, que inclui toda a documentação consultada.

2. Contexto Socioeducativo

2.1. Caracterização do contexto institucional

2.1.1. Agrupamento

O agrupamento em que decorreu o estágio era um agrupamento TEIP, criado em 2004, que serve uma população com dificuldades económicas e socialmente desfavorecida, situando-se numa área com características urbanas. Este era constituído por três escolas, com diversas valências de ensino, três bibliotecas uma em cada, que possuíam estruturas de apoio à prática pedagógica, ao processo de ensino/aprendizagem e execução do Projeto Educativo, com recursos e serviços didáticos de livre acesso.

Neste agrupamento de escolas, a Educação Especial assumiu um papel de relevo, na medida em que possibilitou as adequações relativas ao processo de ensino/aprendizagem de cada aluno abrangido pelo decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, promovendo, deste modo, a melhoria da qualidade de educação prestada (Projeto Educativo, 2015/16).

Desta forma, o Apoio Educativo constituiu-se como uma necessidade do agrupamento que incluía o Apoio ao Estudo (e.g. Português, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências), os Laboratórios de Português e de Inglês, bem como as Oficinas de Matemática e de História, com a finalidade de responderem às dificuldades de aprendizagem, por meio de um apoio sistemático e individualizado, além de incentivarem a melhoria da qualidade das aprendizagens. Para o mesmo efeito, o agrupamento apostou noutros serviços, como as Atividades de Animação e Apoio à Família; Atividades de Enriquecimento Curricular e Clubes dinamizados por docentes e pelo Técnico de Animação Cultural.

Segundo consta no Projeto Educativo do agrupamento, o acompanhamento dos Encarregados de Educação aos alunos de certas formas mais visível ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e menos evidente no 2º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB). É igualmente referido neste documento que esta situação tem reflexos tanto no aproveitamento escolar como em problemas de disciplina dos alunos.

2.1.2. Escola

A prática de ensino supervisionada realizou-se na Escola EB23, que é a escola sede do agrupamento, situada num Bairro Camarário. Na sua maioria, as crianças e os jovens residiam na zona na escola. Nesta escola, os alunos e as famílias podem contar com uma oferta de serviços diversificada.

Uma dessas ofertas é um Serviço de Psicologia e Orientação, com o intuito de promover a adaptação dos alunos em contextos escolares, familiares e sociais, prevenindo ou atenuando situações de risco. A escola em questão possuiu, igualmente, um Gabinete de Apoio à Família e ao Aluno, sendo este gabinete coordenado por uma técnica de Serviço Social que se encontra na escola a tempo inteiro. Este serviço tem um papel com alguma relevância no que concerne ao desenvolvimento de competências sociais, à mediação escolar e à educação para a saúde. Do mesmo modo, existe ainda um serviço complementar prestado por uma Tutora/Mediadora, cuja função tem em vista a melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos, que revelavam, algumas vezes, comportamentos que são considerados desajustados pela escola e pelos profissionais. Estes três serviços funcionam de forma articulada com a Direção, com os diretores de turma e com as famílias.

A escola promove também a existência de um Quadro de Mérito Educativo enquanto estratégia de melhoria de autoestima, prevenção da indisciplina, valorização das aprendizagens escolares e o espírito de interajuda.

Quanto à população escolar, durante o ano letivo 2015/16 era constituída por 289 alunos. Contudo, não obstante a reduzida população discente e a existência de vários serviços centrados nos alunos, nas famílias e na promoção do sucesso educativo, este estabelecimento de ensino tem-se caracterizado pelo reduzido aproveitamento escolar, pelo incumprimento de regras diversas por parte de alguns alunos e pelo elevado risco de absentismo e interrupção precoce do percurso escolar.

Trata-se de algo curioso uma vez que à partida existiram vários fatores potenciadores de sucesso, tais como: (i) a existência de um ambiente educativo positivo; (ii) a diversidade de serviços como os mencionados anteriormente; (iii) o acesso dos alunos aos cuidados de saúde, (iv) as parcerias formalizadas através de protocolos com diversas instituições; (v) os recursos informáticos e desportivos disponíveis; (vi) a existência de bibliotecas; (vii) a diversidade de ofertas lúdicas/animação; (viii) o desenvolvimento de projetos que envolvem a articulação entre os diferentes ciclos de ensino e, por fim, (ix) a dinâmica inclusiva do

Agrupamento no apoio prestado às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, enquanto resposta às necessidades das famílias e da comunidade; entre outros aspetos.

Em suma, uma boa forma de caracterizar esta escola é sinalizar o aparente paradoxo entre todas uma estrutura que oferece à partida garantias para o acesso e sucesso educativo de todas as crianças e jovens, e um quotidiano escolar “onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam [pelo que] são objetivos centrais... a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (Direção-Geral de Educação, s.d.).

2.2. Caracterização da turma

A turma caracterizou-se por ser heterogénea tanto a nível do comportamento como do aproveitamento. Neste sentido, existiram quatro casos de alunos identificados por manifestarem comportamentos e atitudes consideradas menos adequadas ao contexto de sala-de-aula (A.N; A.S; C.M. F.P.). Perante esta situação, que desafios enfrentei? O grande desafio foi integrar estas crianças no trabalho colaborativo com os seus pares e nas tarefas a realizar. Como tentei fazê-lo? Numa primeira instância, motivando estes alunos para a aprendizagem, por meio do reforço positivo e da comunicação estagiária-estudantes. Adicionalmente, o alargamento do campo lexical tornou-se uma tarefa desafiante para os alunos, dado que este teve um forte impacto na melhoria do comportamento e da falta de concentração durante a implementação do plano de ação. De facto, estes alunos participaram ativamente e empenharam-se na concretização das tarefas, questionando a estagiária com insistência para saber se iriam escrever mais poemas.

As idades dos alunos da turma eram compreendidas entre os 10 e os 14 anos, como é observável pelo Gráfico 1.

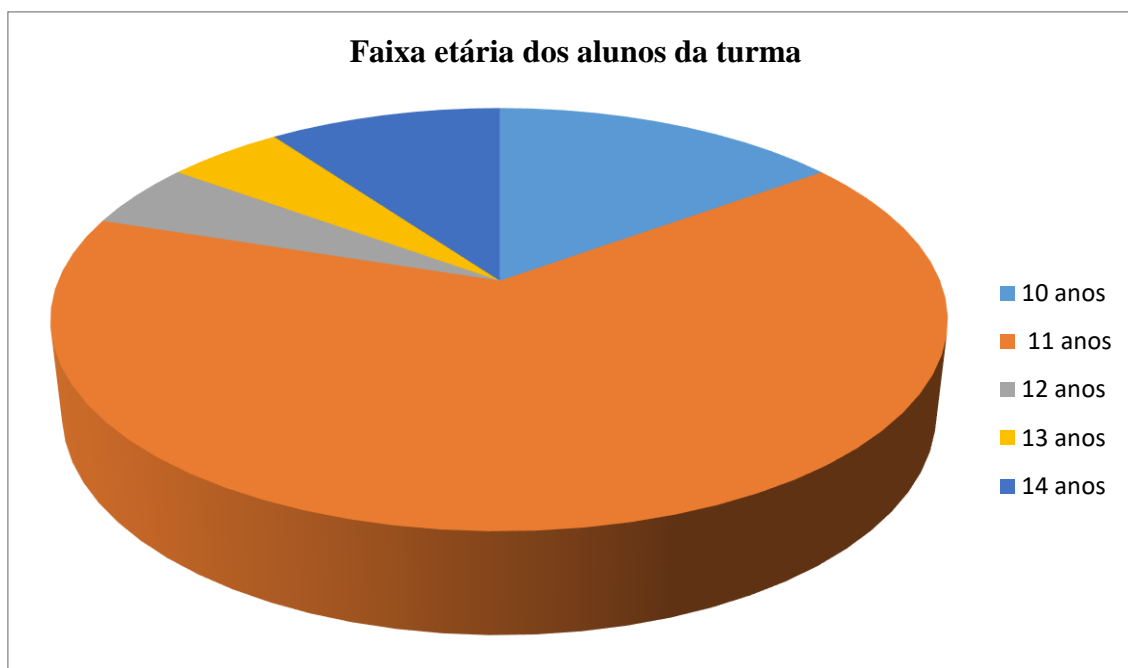


Gráfico.1. Faixa etária dos alunos da turma

Esta dispersão de idades fez-se notar tanto no comportamento da turma como no aproveitamento escolar desigual, uma vez que havia na turma uma elevada taxa de retenções, que são referidas adiante. A maior frequência de idades situa-se nos 11 anos, sendo que a menor está entre os 12 e os 13 anos. Tendo em conta esta diversidade de idades exigiu uma adequação de estratégias de ensino no sentido de tentar criar condições para que todos os alunos construíssem aprendizagens significativas (que lhes ficassem na memória e que conseguissem relacionar com outras aprendizagens, para além do contexto de uma sala de aula). Perante o comportamento da turma em questão, nem sempre foi possível realizar esta adequação e, além disso, verificou-se em inúmeras situações (e também durante a comunicação com os professores cooperantes) que alguns alunos tinham já construído nas suas mentes a ideia de que voltariam a ficar retidos no mesmo ano.

Contudo, a maior parte da turma era constituída por estudantes que podemos caracterizar como empenhados e trabalhadores, o que se refletiu no aproveitamento final desses alunos no ano anterior, que transitaram com um número razoável de níveis quatro e cinco, tendo o aluno número nove, D. D., integrado o Quadro de Mérito na vertente Aproveitamento Escolar. Porém, a turma era problemática, no que diz respeito ao comportamento, o que se refletia no seu rendimento escolar. Como professora-estagiária entendi que nem todos os comportamentos deviam ser ignorados, visto que alguns eram bastante perturbadores de uma aula e contínuos, destabilizando outros elementos da turma

que procuravam manter-se concentrados. Como possível solução, durante a implementação do plano de ação, a estagiária procurou constantemente motivar os discentes para a aprendizagem. De que forma? Acompanhando os alunos de perto e comunicando com eles para conseguir envolvê-los nas tarefas propostas.

No ano anterior, quatro alunos transitaram com níveis inferiores a três: número um, A.S. (Português e Educação para a Cidadania); número dois, A.N. (Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação para a Cidadania); número três, A.P. (Educação Visual e Educação Tecnológica), e número dezanove, L.A. (Matemática e Educação Tecnológica). É de salientar o caso do aluno número oito, que integrou pela primeira vez a turma, C. M., dado que ficou retido no ano anterior com um nível inferior a três a todas as disciplinas, à exceção de Educação Musical.

Da mesma forma, havia três alunos que não apresentavam paridade a nível da idade, uma vez que já tinham sofrido algumas retenções no seu percurso escolar: número um, A.S. (quarto e quinto ano de escolaridade); número dois, A. N. (duas retenções no quarto ano de escolaridade e três retenções no quinto ano de escolaridade) e número oito, C. M. (duas retenções no quarto ano de escolaridade, duas no quinto ano de escolaridade e uma retenção no sexto ano de escolaridade).

A diretora de turma destacou, a nível comportamental, os seguintes alunos: número um, A. S., que, no ano anterior, foi encaminhado várias vezes para o Gabinete de Gestão de Conflitos¹ por perturbação sistemática do ambiente da aula, tendo sido aplicadas medidas corretivas de realização de tarefas e atividades de integração escolar; número dois, A. N., que devido ao sistemático desrespeito pelas regras da sala de aula sofreu, no decorrer do ano letivo anterior, não só a aplicação de medidas corretivas de realização de tarefas e atividades de integração escolar, mas também a aplicação de medidas disciplinares sancionatórias de suspensão de atividades letivas de dois dias.

Existiam ainda dois alunos que também revelaram de forma contínua, no ano anterior, um comportamento disruptivo²: número oito, C. M., e número catorze, F. P. O que certamente preocupa os docentes e está no cerne destes problemas é bem captado por Chiu & Chow (citado por Lopes, 2013), quando escrevem que “a disciplina na sala de aula

¹ Gabinete de Gestão de Conflitos é onde se encontram profissionais que regulam os problemas comportamentais desses alunos durante as aulas, em que se aplicam medidas corretivas de combate a essas situações, por exemplo, limpezas na escola ou suspensões.

² Comportamento disruptivo é considerado aquele que não cumpre as normas prescritas no regulamento da escola.

promove a aprendizagem e a responsabilidade dos alunos e que a disrupção, pelo contrário, faz perder tempo e qualidade de instrução”.

Perante estas situações de comportamentos nomeados como disruptivos, que de acordo com os professores cooperantes está fortemente associada ao aproveitamento escolar, apresento o gráfico seguinte (Gráfico 2) com as retenções e os respetivos anos de escolaridade, de três alunos em particular:

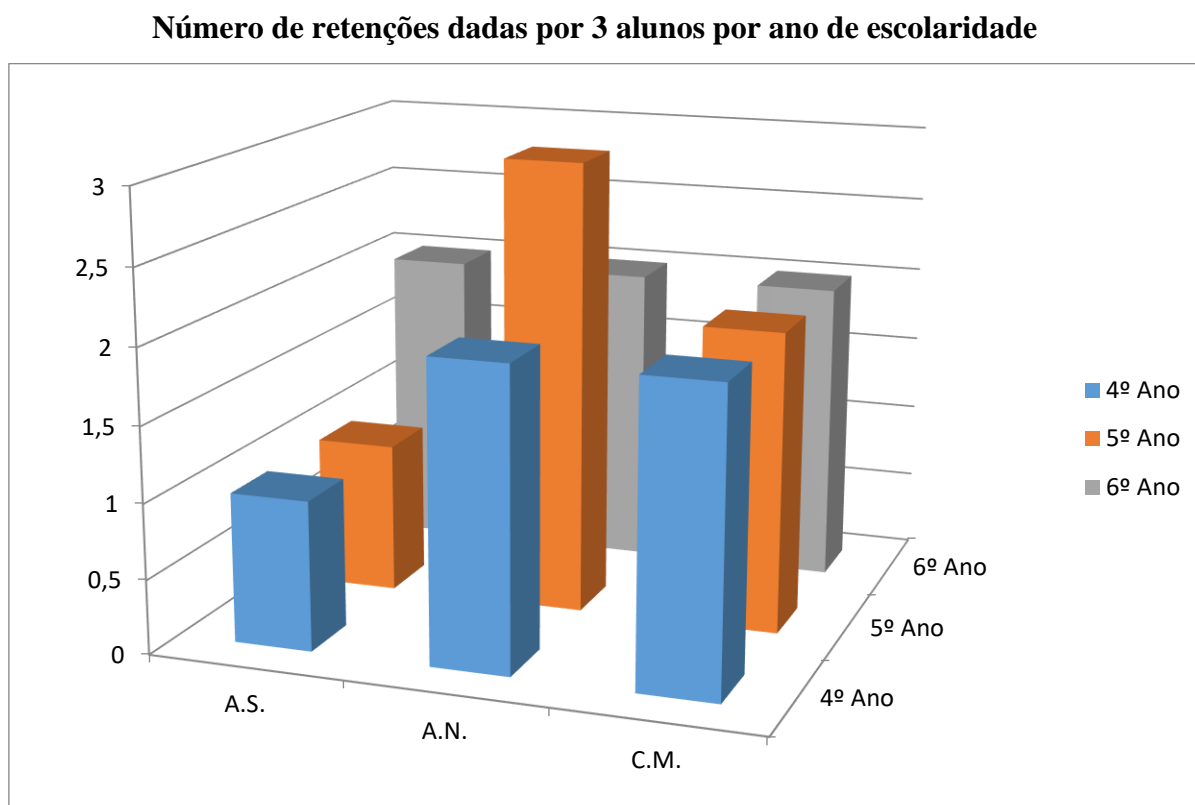


Gráfico 2. Retenções por parte de 3 alunos da turma por ano de escolaridade (dados disponibilizados durante o ano letivo 2015-16)

De acordo com o gráfico, existiram três alunos com situações de não transição de ano no 4º, 5º e 6º ano de escolaridade. O número de retenções por cada um destes alunos já foi referido anteriormente. Dito isto, é também importante considerar a advertência de que “embora os alunos sejam de longe a mais frequente fonte de indisciplina, não são a única, podendo esta ter origem no próprio professor” (Lopes, 2013, p. 42). Daí o empenho, ao longo do estágio, como já foi referido, na proximidade e na comunicação com os alunos como formas de diminuir os fenómenos de indisciplina na sala de aula.

Cabe ainda referir que os alunos da turma estavam incluídos em outras atividades curriculares, além do Português, da Matemática, das Ciências Naturais e da História e a Geografia de Portugal, como se pode verificar pelo Gráfico 3. Estas atividades não eram acompanhadas pela estagiária.

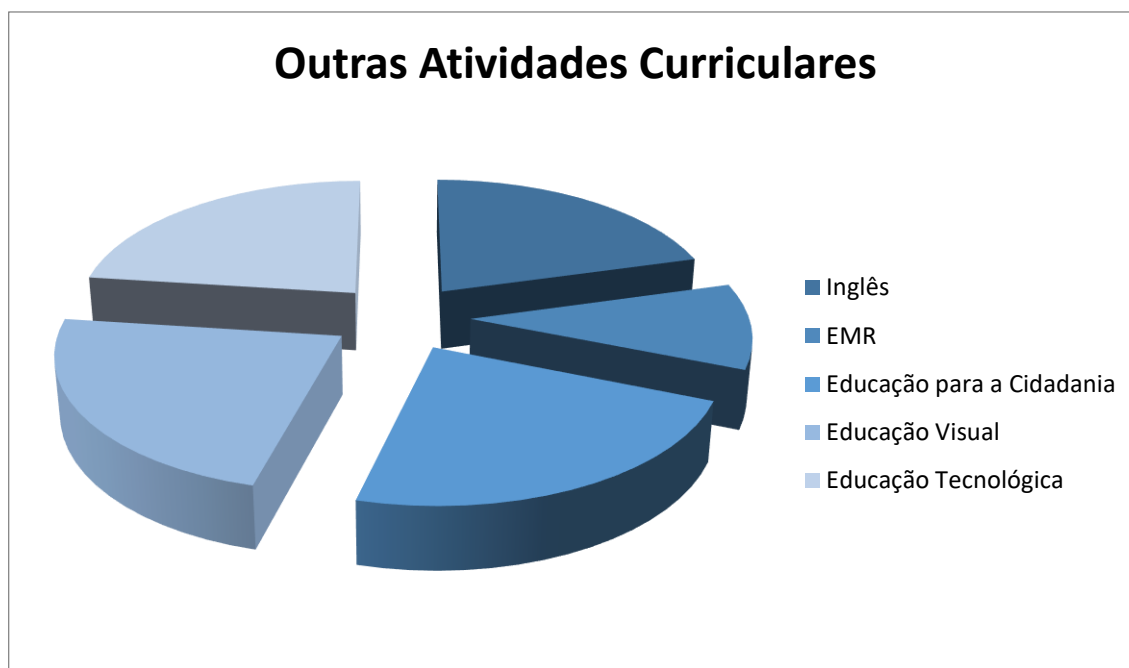


Gráfico.3. Inserção dos alunos da turma em outras áreas curriculares (Inglês, EMR, Educação para a Cidadania, Educação Visual, Educação Tecnológica)

Através do gráfico é de notar que 18 alunos da turma frequentam o Inglês. No entanto, as duas alunas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) não frequentam esta disciplina. Do mesmo modo, nove alunos participaram na oferta de Educação Moral e Religiosa. Já toda a turma se encontrou incluída nas disciplinas de Educação para a Cidadania, na Educação Visual e na Educação Tecnológica.

2.2.1. Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Numa outra perspetiva, a turma integrou três alunos com NEE, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008. As alunas número sete, B.S., e número dezasseis, H. B., apresentavam NEE de carácter permanente no domínio cognitivo. As medidas educativas propostas no seu Programa Educativo Individual (PEI) são as seguintes: artigo 17.º (apoio pedagógico personalizado), artigo 20.º (adequações no processo de avaliação), e artigo 21.º (currículo específico individual). Por sua vez, o aluno número treze, F.M., beneficiou das seguintes medidas educativas: artigo 17.º (apoio pedagógico personalizado), artigo 18.º (adequações curriculares individuais) e artigo 20.º (adequações no processo de avaliação). Este último aluno foi incluído e integrado em todas as atividades durante as aulas, juntamente com os colegas, participando com entusiasmo. Ao invés, as duas raparigas mencionadas anteriormente, não puderam participar em todas as aulas, devido à natureza das tarefas de cariz mais complexo, maior grau de abstração. Devido, então, a problemas cognitivos de foro mais delicado, o seu diagnóstico só permite atividades a nível de um 1º ou 2º ano de escolaridade. Perante as tarefas implementadas, a professora-estagiária gostaria de ter tido oportunidade de adaptá-las a um nível de 1º ou 2º ano algumas das tarefas, mas impossibilitado pelas professoras cooperantes. No entanto, futuramente, a investigadora gostaria de adaptar tarefas práticas, sem ser apenas fichas, de forma a conseguir integrar estas crianças na turma.

De facto, essas alunas poderiam ter sido integradas ao realizar tarefas mais simples, por exemplo, ajudá-las a manipular um *dicionário*, a estimular ao nível do vocabulário (e.g. aquisição de novas palavras).

Igualmente, estes três alunos possuíam um PEI, sendo que o aluno F.M. participou ativamente em todas as atividades, tendo sido diferenciado somente na adequação do processo de avaliação. Foi um aluno que foi acompanhando pela professora-estagiária de perto e dada uma atenção particularizada na interpretação de algumas questões, simplificando as frases mencionadas. Também, as duas raparigas com NEE foram acompanhadas por uma Professora de Educação Especial e uma Psicóloga, num gabinete próprio. Estas não frequentavam a disciplina de Matemática, por se encontrarem nessa área curricular, no que concerne a um nível de 1º ano de escolaridade.

O processo de integração destes alunos é algo complexo. Pela observação e intervenção que foi realizada em contexto de 2º ciclo, verificou-se a existência de momentos

em que as crianças com NEE não estavam incluídas na turma, ficando a realizar fichas, que em nem eram consolidadas e que, por isso, sugeriam mais a mera ocupação do que a efetiva aprendizagem.

Esses alunos foram acompanhados durante as aulas decorrentes do estágio pelo docente titular da área do Português e pela estagiária. Procurou-se que estas crianças pudessem estar integradas no ensino, sem que existisse exclusão por parte dos docentes nem dos outros alunos. Deste modo, foi preciso flexibilizar as aprendizagens para um objetivo comum alcançável, para que estas crianças tivessem hipóteses de sucesso escolar e que conseguissem chegar às mesmas aprendizagens de outras crianças, mas utilizando estratégias diversificadas. Presidiu a esta postura educativa a ideia de que “o sentido se constrói pelo diálogo, pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de o ter em conta, de negociar” (Perrenoud, 1995, p. 194). É importante incluir todas as crianças, negociar, saber dialogar com elas e respeitar sempre a identidade de cada aluno e saber valorizar as suas participações e motivações para a aprendizagem.

Segundo Roldão (1999) “trata-se de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projeto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas” (p. 39). O objetivo é sempre que as crianças cheguem às mesmas aprendizagens, mesmo que seja por vias diferentes, sendo fulcral o sucesso escolar de todos os alunos. Todos aprendem e estão incluídos na aprendizagem.

Para se obter resultados e levar estas crianças até às mesmas aprendizagens que outros colegas é necessário conhecê-las individualmente, respeitar o seu ritmo e adequar as estratégias. Em suma, como Roldão (1999) refere, a flexibilidade do currículo não implica uma limitação das aprendizagens a realizar, pelo contrário, deve garantir que as competências expectáveis de cada ciclo sejam alcançadas por todas as crianças, mesmo que através de diferentes percursos.

Na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em 1990, e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), os representantes de 92 países e de várias organizações assinaram uma declaração “cujo princípio orientador consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 11).

De acordo com a lei de Bases do Sistema Educativo lançada pelo Ministério da Educação em 1986, o Ensino Básico é universal e obrigatório, devendo assegurar igualdade

de oportunidades a todos os alunos. Para além disso, define como primeiro objetivo deste nível de Ensino proporcionar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes “garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio . . . promovendo a realização individual em harmonia com os valores da sociedade social” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 11). Compreende-se, assim, a importância de diferenciar o ensino, visto que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um. . . cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagens diferentes.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14).

2.3. Caracterização da sala

A sala de aula era um espaço pouco amplo para a implementação de estratégias de trabalho em grupo, o que dificultou uma maior área e abrangência da implementação do plano de ação e na posição de cada aluno face à turma. Assim sendo, os estudantes não estavam com as mesas organizadas de forma a duas filas únicas se encontrarem frente-a-frente. Perante este obstáculo, que foi resolvido com facilidade, em que cada estudante partilhou as tarefas propostas, virando-se para a turma. Em algumas atividades, como a construção de um poema, mencionada na execução do plano de ação, os alunos partilharam as suas produções escritas e o que sentiram ao realizá-las.

Quanto à disposição dos vinte alunos da turma (representados pela cor azul) e da secretária do professor na sala de aula pode ser visível na figura seguinte (figura 2):

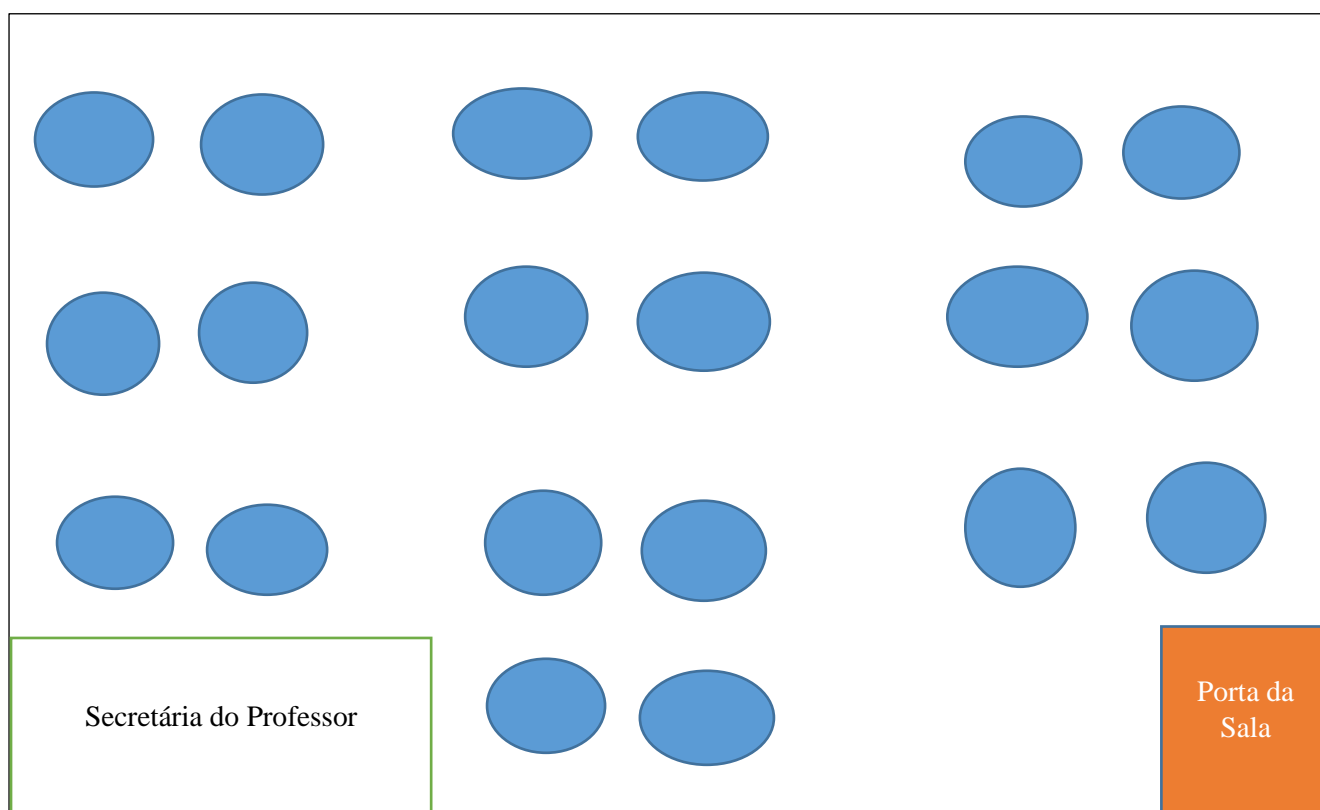


Figura 2. Planta da Sala de Aula

3. Enquadramento da área temática

Nesta secção apresentar-se-á o enquadramento teórico e curricular que norteou todo o trabalho de investigação. Incidir-se-á especificamente no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015), bem como em estudos teóricos focados nos conceitos fundamentais subjacentes ao trabalho presente (e.g. *consciência linguística e lexical; sentido conotativo e denotativo das palavras; enriquecimento do léxico dos alunos; dicionário; escrita criativa*).

3.1. Metas e Programa de Português do Ensino Básico (2015)

Ao longo do estágio de investigação, os documentos fulcrais que nortearam o processo de investigação foram o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015) e o *Dicionário Terminológico* (2012).

No quadro abaixo (quadro 1) evidencia-se os principais domínios, subdomínios e descritores de desempenho e conteúdos programáticos prescritos no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015) privilegiadamente focados ao longo do trabalho efetuado.

Quadro 1. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 6º ano*

Domínio	Subdomínio	Descritores de desempenho	Conteúdos programáticos
Oralidade (O6)	1. Interpretar textos orais breves.	1.3. Explicitar o significado de expressões de sentido figurado.	Interpretação de texto: ➤ Deduções e Inferências; Sentido figurado Produção de texto: ➤ Vocabulário: diversificação e adequação
Leitura e Escrita (LE6)	8. Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto.	8.2. Identificar, pelo contexto, o sentido de palavras, expressões ou	Compreensão de texto:

		<p>fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios e expressões idiomáticas.</p> <p>11.1. Estabelecer objetivos para o que pretende escrever.</p> <p>11.2. Organizar informação segundo a categoria e o género indicados.</p> <p>11.3. Registrar ideias, organizá-las e desenvolvê-las.</p> <p>12.1. Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.</p> <p>12.5. Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos.</p>	<p>➤ Inferências: sentidos contextuais; relação de informações</p> <p>Produção de texto:</p> <p>➤ Textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância, encadeamento lógico); coesão textual (retomas nominais, substituições por sinónimos e expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conectores); marcadores discursivos; vocabulário específico</p>
<p>Educação Literária (EL6)</p>	<p>18. Ler e interpretar textos literários.</p>	<p>18.1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p>	<p>Compreensão de texto:</p> <p>➤ Texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima</p>

		<p>18.2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada).</p> <p>18.6. Fazer inferências.</p> <p>18.8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).</p>	<p>emparelhada, cruzada, interpolada)</p> <p>➤ Inferências</p> <p>➤ Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto</p>
--	--	--	--

3.2. Consciência linguística e consciência lexical

A consciência linguística tal como a consciência lexical têm subjacentes conteúdos programáticos mencionados anteriormente, incorporados no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015), tais como: (i) deduções e inferências; sentido figurado; (ii) vocabulário: diversificação e adequação; (iii) textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica e, ainda, (iv) linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto (concordância, encadeamento lógico); coesão textual (e.g. sinónimos; vocabulário específico, ...), entre outros. Todos os conteúdos mencionados, por sua vez, fazem parte da estrutura da língua e, consequentemente, constituem elementos cruciais para o enriquecimento lexical da mesma e a sua prática na comunicação oral e escrita de todos os falantes (e.g. professores, alunos, ...).

Segundo o *Dicionário Terminológico* (2012), a competência linguística é entendida como a “capacidade intuitiva que o falante tem de usar a sua língua materna, decorrente do processo natural de aquisição da linguagem”.

O conceito de *consciência linguística* está intimamente relacionado com a noção de *consciência lexical*. Duarte (2011) define esta última como o tipo de consciência linguística relacionado com o conhecimento das palavras que integram o capital lexical dos falantes. Salienta, ainda, a correlação positiva que se estabelece entre o capital lexical (“conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos”, p.9), que se reflete na escrita, e o sucesso escolar.

De acordo com Duarte (2008), o desenvolvimento da consciência lexical desempenha um papel preponderante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência da escrita. Na mesma linha de pensamento, Duarte (2011) alerta para a importância que o capital lexical tem no acesso a novas bases de conhecimentos, na expressão de ideias e conceitos e, ainda, na assimilação de novos saberes. Consequentemente, quanto menor o capital lexical de uma pessoa, menor é a compreensão da leitura e, consequentemente, a capacidade de expressão oral e escrita. Se o aluno tiver maior capital lexical, apresenta maior probabilidade em ser um ótimo leitor, facto que se refletirá tanto na oralidade como na escrita.

3.3. Enriquecimento do léxico dos alunos

Com base nos pressupostos teóricos acima referidos, podem colocar-se duas questões: Como *favorecer o desenvolvimento da consciência lexical dos alunos?* Como *consciencializá-los de que o vocabulário poderá ser uma mais-valia no seu quotidiano?* De facto, se a amplitude lexical for reduzida, a comunicação – oral e escrita – ficará limitada. Para além disso, os alunos que possuem um vocabulário reduzido têm dificuldade em defender pontos de vista, argumentar, lidar com situações quotidianas e compreender o mundo que os rodeia.

Desta forma, a diversidade do uso do vocabulário é fulcral. Para isso, é necessário trabalhar explicitamente esta questão na disciplina de Português, através de atividades que estimulem a necessidade de comunicar e de se expressar criativamente, tanto a nível oral, como escrito (histórias, pequenos poemas, ...). Ao produzirem textos orais e escritos de diferentes tipos e géneros, os alunos começam a sentir necessidade de utilizar palavras que expressem de forma adequada o que pretendem comunicar, o que se traduzirá em enriquecimento lexical. Por outro lado, ao manipularem o léxico, os alunos contactam com

o uso metafórico das palavras, os alunos adquirem progressiva consciência sobre os campos lexicais e semânticos.

Ao favorecer situações de jogo linguístico no quotidiano da turma, tanto a nível de discursos orais como escritos, o professor estimula a curiosidade dos alunos, que ganham gosto por descobrir novos vocábulos e diferentes sentidos que lhes possam ser dados. Assim para que haja um efetivo desenvolvimento da consciência lexical dos alunos é necessário encorajar e apoiar a leitura de um número elevado de textos de diversas tipologias e géneros textuais, expô-los a um *input* oral de grande qualidade, ensinar-lhes explicitamente novas palavras; levá-los a desenvolver estratégias de descoberta de significado e promover o conhecimento do mundo.

Em suma, “é muito importante fixar como objetivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical. Como a investigação tem evidenciado, trata-se de traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e fatores decisivos do sucesso escolar.” (Duarte, 2011, p. 30).

3.4. Sentido conotativo e denotativo das palavras

Para além de poderem apresentar diferentes aceções nas frases em que ocorrem (aceções essas constantes nos *dicionários*), as palavras podem ser usadas de forma objetiva ou figurada/metafórica. Fala-se, assim, em *sentido denotativo (literal)* ou em *sentido conotativo (figurado)*.

Segundo o *Dicionário Terminológico* (2012), o conceito de *conotação* refere-se ao “significado (s) secundário (s) associado (s) a uma palavra ou expressão que não corresponde (m) ao seu sentido literal”. Contrariamente, o de *denotação* corresponde ao “significado literal e estável de uma palavra ou expressão”.

A identificação dos sentidos denotativos e conotativos das palavras é essencial na compreensão de textos literários. De facto, a literariedade neles presente passa sobretudo pela utilização criativa e estética dos sentidos literais e metafóricos das palavras.

3.5. A função do *dicionário*

O vocábulo *dicionário* é assumido, de acordo com o *Dicionário Terminológico* (2012), como a “lista estruturada de palavras, constituintes morfológicos ou expressões, geralmente organizada por ordem alfabética, contendo informação linguística sobre cada entrada, como por exemplo a sua definição, a sua ortografia, informação etimológica, a classe de palavras a que pertence ou informação sobre sinónimos”. Pela definição apresentada facilmente se depreende que esse instrumento didático permite descobrir a ordem alfabética das palavras, a classe a que pertencem (e.g. nome, verbo, adjetivo,...), a subclasse (e.g. nome comum; verbo copulativo;...), o género, sinónimos e as diferentes aceções.

O *dicionário* é uma ferramenta de trabalho de extrema relevância para o desenvolvimento de uma língua; o seu uso frequente reflete-se no enriquecimento lexical e no desenvolvimento de capacidades de compreensão e expressão oral e escrita. Este aspeto é salientado no *Programa e Metas Curriculares de Português de Português – 6.º ano* (2015), num descritor de desempenho 12.5 do domínio da Leitura e da Escrita: “usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos” (Buescu et al, p.71). Para isso, é crucial implementar em sala de aula atividades didáticas que proporcionem o manuseamento dos *dicionários* pelos alunos e, assim, o contacto com novas palavras, e respetivos significados e sinónimos.

É graças à manipulação deste instrumento, que olhamos para uma frase ou para um texto e conseguimos entender o sentido uma palavra desconhecida, e, por conseguinte, de uma frase, tendo como base o contexto, a circunstância em que a mesma aparece.

3.6. Da leitura de textos literários à *escrita criativa*

Na perspetiva de Gomes (2007), a leitura é vista como “(...) uma das mais importantes atividades humanas, porque contribui para, e reforça, o processo de maturidade através da autonomia intelectual, sendo garantia também da liberdade pessoal do leitor” (p.4). Por outro lado, Aguiar e Silva (2010) apresenta “o texto literário como área nuclear, que “deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes” (Aguiar e Silva, 2010b, p. 210).

É na intersecção destas duas perspetivas – a leitura como atividade humana que reforça a autonomia intelectual e liberdade pessoal do leitor e a leitura de textos literários como área nuclear com um papel central na educação – que pode ser localizado o ponto de partida para a *escrita criativa*. Igualmente, o ponto de partida para a escrita criativa traduz-se no contacto, na medida em que tem como enfoque a leitura e fruição de textos literários variados.

Nesta perspetiva, a *escrita criativa* “apresenta, de forma lúdica e divertida, um ambiente de escrita e de leitura que permite, entre outras possibilidades, construir histórias, bandas desenhadas (...)” (Matos, 2005, p.2), com o intuito de se elaborar a produção escrita de textos com intenção estética ou características literárias. Deste modo, procura-se “uma maior interação entre o texto e quem lê/escreve: por outras palavras, procura-se pôr “alma”, cor, som e movimento nos textos que se disponibilizam e se criam” (Matos, 2005, p.2), com o intuito de se propiciarem momentos de autonomia pessoal, dando-se liberdade ao leitor/escritor para explorar a sua criatividade e apropriar-se dos seus conhecimentos enquanto leitor.

De facto, a *escrita criativa* tem por base conhecimentos, no que concerne à leitura e à escrita, que permitem desencadear o pensamento e transpô-lo para o papel, explorando as potencialidades da língua (e.g. ortografia, léxico, sintaxe, coesão e coerência). Tal como acontece com outras modalidades de escrita, também a *escrita criativa* permite melhorar as competências linguísticas. Nesse sentido, Segura & Mota (2011) afirmam:

A produção escrita constitui-se, também, como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias básicas subjacentes a um conhecimento mais coerente e melhor estruturado. Com efeito, para desenvolver a compreensão de fenómenos e conceitos científicos é necessário descrever, explicar, argumentar, discutir (p.17).

O processo de *escrita criativa* deve passar pelas três etapas de qualquer produção escrita - planificação, textualização e revisão (cf. Hayes e Flower, 1980). Incidindo especificamente na última etapa do processo de escrita, Niza, Segura & Mota (2011) afirmam que,

No desenvolvimento do trabalho de escrita, o momento da revisão com a consequente reescrita demonstra bem como quem escreve tem de desempenhar o papel de leitor para avaliar e tomar novas decisões quanto à legibilidade do que está a escrever. E esta é uma das tarefas que a escola deveria

ajudar a resolver: como é que quem escreve integra o leitor no processo de escrita, de modo a aprender a antecipar as dificuldades de leitura que o seu texto pode desencadear (p.16).

Cabe ao professor um papel essencial neste processo. Parafraseando Aguiar e Silva (2010), a leitura e a interpretação dos textos literários devem ser para os alunos uma viagem guiada pelo professor, com segurança, mas com delicadeza e discrição, de modo a que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que lê com a sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital, as suas expectativas e os seus conhecimentos linguístico-literários.

Daqui se conclui que o contacto com a leitura de textos literários e, em última análise, com a *escrita criativa*, deve ser feito de forma consciente, planificada e sistematizada. É que, como refere Aguiar e Silva (2010a),

A língua, como a poesia, é energia, é mobilidade, viagem e horizonte. Numa como a outra, porém, são indispensáveis mecanismos de regulação – como em toda a cultura – e texto poético é sempre um texto altamente codificado. Ele é também, todavia, um texto capaz de jogar ironicamente com a sua própria codificação (...) difusor de novas regras e convenções (p. 184).

Foram estes pressupostos – de que o texto literário é “altamente codificado” e de que o contacto dos alunos com os textos literários e com a *escrita criativa* deve ser feito de forma processualmente planificada, sistematizada – que sustentaram teoricamente as atividades realizadas no âmbito do estágio e descritas na segunda parte deste relatório.

A título de conclusão, a *escrita criativa* incide na implementação de atividades práticas que têm como objetivo conhecer algumas técnicas para desbloquear a escrita e ultrapassar o medo da página em branco, possibilitando o enriquecimento lexical e a consciência linguística de forma pessoal, inovadora (e.g. criações diversificadas) e autónoma do leitor/escritor.

4. Metodologia

4.1. Abordagem Metodológica

O trabalho de investigação realizado durante a formação inicial, no âmbito da prática de ensino supervisionada, está vinculado à prática e acontece no seio de um contexto social específico em que o estagiário-investigador está implicado e participa, tal como os alunos, que têm igualmente um papel relevante durante o processo de investigação. Assim, podemos considerar tratar-se de um tipo de trabalho cujo cariz investigativo se pode enquadrar num paradigma participativo, dada a ligação profunda ao experiencial, ao vivido, e a necessidade de refletir sobre a prática para melhorá-la (Lincoln, Linhem e Guba, 2011).

No quadro deste paradigma o professor é ao mesmo tempo um investigador da sua prática no sentido que Isabel Alarcão confere ao termo quando o associa à docência:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (Alarcão, 2001, p.6)

Do ponto de vista estritamente metodológico adotou-se uma abordagem de Investigação da Própria Prática (Ponte, 2002), dado que a estagiária refletiu e analisou criticamente o seu trabalho e o seu desempenho ao longo da sua própria prática pedagógica, tendo em atenção o seu papel enquanto docente, o seu conhecimento, os seus progressos e os progressos dos seus alunos.

Conforme refere Ponte (2002),

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem beneficiar fortemente pelo facto dos seus membros se envolverem neste tipo de actividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua

cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objectivos. (p.3)

Procurou-se adotar neste trabalho uma lógica que, segundo Ponte (2002) é inerente a todo e qualquer trabalho de investigação e, portanto, também à investigação sobre a própria prática, designadamente: “(i) a formulação do problema ou das questões do estudo; (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões; (iv) a divulgação dos resultados e das conclusões obtidas” (p.12).

4.2. Participantes

Participaram neste estudo 18 alunos pertencentes a uma turma de 6º ano que contribuíram para o processo investigativo e para a recolha de dados.

É de salientar que devido a motivos de salvaguardar a privacidade de todos os intervenientes, serão utilizadas abreviaturas no nome dos alunos da turma, os participantes que colaboraram na concretização do plano de ação. Do mesmo modo, o nome referente ao agrupamento e à escola de estágio são fictícios.

4.3. Métodos de Recolha e Análise de dados

A observação foi uma estratégia importante de recolha de dados neste trabalho. Seguindo a discussão dos tipos de observação proposta por Angrosino (2012) e tendo em conta que se tratou de uma observação realizada no contexto natural em que os participantes vivem quotidianamente as suas vidas, tratou-se de uma observação naturalista. Além disso, uma vez que o investigador esteve completamente implicado nas atividades do grupo de participantes, a ponto do seu papel de investigador se fundir com outros papéis que desempenhou no contexto, tratou-se de uma observação participante em que o investigador assumiu um papel de participante completo. Desta observação participante resultaram registos descritivos e reflexivos que foram sendo produzidos e organizados num diário da prática. Além disso, foram ainda produzidos registos fotográficos de determinadas situações relevantes para o estudo.

Para além da observação foram utilizados dois instrumentos específicos de recolha de elementos considerados relevantes para a avaliação do trabalho desenvolvido. Assim, aplicaram-se duas fichas de trabalho (*pré-teste* e *pós-teste*) que insidiam em aspetos estritamente relacionados com os objetivos de aprendizagem do plano de ação implementado no contexto educativo. Estes instrumentos permitiram recolher dados qualitativos e quantitativos que são, essencialmente, as respostas dos participantes às questões de trabalho propostas.

Por fim, é de relevância referir que os elementos recolhidos foram analisados, tendo em vista as produções escritas dos alunos, relacionando com os objetivos de cada atividade e se os estudantes foram capazes de compreender o léxico nos seus diferentes contextos, a partir de textos disponibilizados (e.g. poemas).

5. Apresentação, descrição e avaliação do plano de ação

5.1. Apresentação e justificação do plano de ação

Para desenvolver o plano de ação, a estagiária recorreu a uma “concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (Roldão, 2009, p. 68). Esta conceção tem como base o saber e o agir do professor. Através destes, o professor cria oportunidades, propõe atividades, ativa situações e dispositivos que façam os alunos aprender: “é este saber em acção que se adapta aos contextos, às pessoas, aos recursos; que cria, mobiliza, interage e transforma que marca muito do que é ser professor” (Roldão, 2009, p. 12).

Neste contexto, o plano de ação teve como ponto de partida a experiência dos alunos, em relação à utilização do vocabulário em contexto de sala de aula, tanto a nível da escrita como da oralidade, tendo em conta o sentido que é atribuído às palavras nos seus diferentes contextos (conotativo – figurado; denotativo – literal), a sua exploração na escrita, a redação de textos criativos e a partilha de diferentes práticas orais com os restantes colegas.

Pelas razões mencionadas, emergiu uma sequência de atividades e estratégias adequadas ao público-alvo, que visaram a exploração do vocabulário tanto a nível da comunicação oral como escrita. Nesse sentido, o plano de ação percorreu três fases essenciais, apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2. Plano de ação

Etapa I	Realização de um <i>pré-teste</i>
Etapa II	Dinamização de atividades de implementação do plano de ação: <ul style="list-style-type: none">• 1ª sessão Criar um poema pessoal;• 2ª sessão Desvendar o significado das palavras: caixa dos poemas;• 3ª sessão Descobrir o sentido conotativo e denotativo das palavras;• 4ª sessão Jogar com as palavras – produção escrita: supressão da vogal u.
Etapa III	Realização de um <i>pós-teste</i> .

Com a realização do *pré-teste* (apêndice A), a investigadora pretendeu detetar as principais dificuldades dos estudantes ao nível do vocabulário e dos significados das palavras presentes em poemas integrados no livro *Primeiro Livro de Poesia*, da autoria de Sophia de Mello Breyner Andresen (2015), presente no PMCPEB (2015). O livro apresentado enquadra-se numa das obras literárias selecionadas para o 6º ano de escolaridade, no domínio da Educação Literária (LE6).

A partir das dificuldades dos alunos evidenciadas com a realização do *pré-teste*, centrado na manipulação do instrumento didático *dicionário* e aos significados das palavras nos seus diferentes contextos, propiciou-se um ambiente enriquecedor, em que emergiu uma sequência didática que constitui o plano de ação e que será descrita no ponto 5.2.

No final da implementação das atividades, prosseguiu-se à execução de um *pós-teste* (apêndice H), que permitiu identificar as atividades e aprendizagens mais significativas para os alunos, reconhecidas pela motivação e pelo seu desempenho, bem como as tarefas perspetivadas como tendo um maior grau de dificuldade para a turma.

O documento que norteou todo o processo de implementação da sequência didática integradora do plano de ação foi o PMCPEB (2015). Cada atividade, incluindo o *pré-teste* e o *pós-teste*, foi dividida em sessões diferentes, repartidas durante o mês de abril e maio do presente ano.

O plano de ação não seria exequível sem uma teia de processo de investigação, como se apresenta em seguida:

5.1.1. Teia do processo de investigação (figura 3)

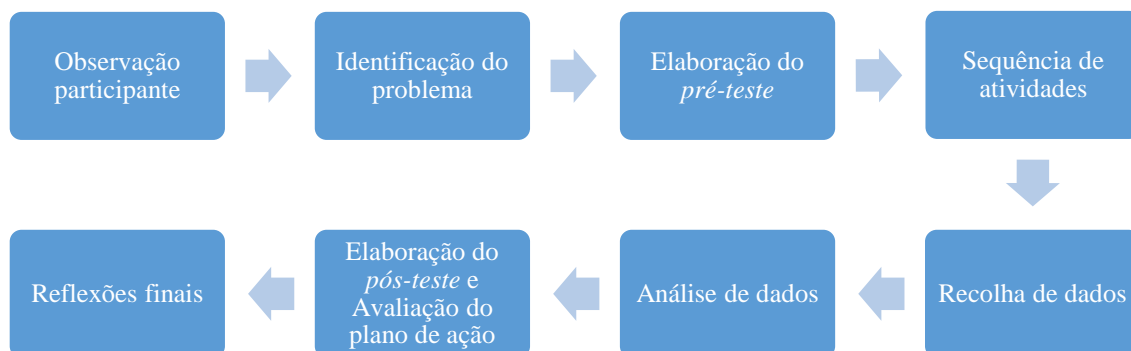


Figura 3. Teia do processo de Investigação

5.1.2. Identificação dos recursos utilizados e limitações do processo

Como recursos privilegiados destacou-se a utilização de cartolinas A4, papel pautado A4, envelopes e apresentações em *PowerPoint*, além do material de escrita (lápiz, borracha, caneta,...).

No que diz respeito às limitações, relativamente à sala de aula, como se mencionou previamente, esta apresentava um espaço pouco amplo para a implementação de estratégias de trabalho em grupo, o que dificultou uma maior área e abrangência da implementação do plano de ação e condicionou a posição de cada aluno face à turma (a mesma estrutura alunos 2 a 2 por mesa, 3 filas, 20 alunos).

Todavia em algumas atividades – como a construção do poema de autoria pessoal – os alunos deslocaram-se à frente da sala de aula, para serem vistos por todos e partilharem oralmente o que tinham escrito e sentido ao produzirem o texto.

Apesar de o Agrupamento Escolar promover a utilização das TIC, os computadores das salas de aulas não estavam operacionais. Colmatei este obstáculo, explicando oralmente à turma as atividades a realizar, exemplificando o que iria ser feito e esclarecendo dúvidas oralmente.

Por motivos de constrangimento de tempo por parte do professor cooperante, nem sempre foi possível a exploração completa de cada atividade com os alunos, sendo que cada uma teve a duração máxima de vinte minutos. Idealmente, tarefas como o manuseamento do

dicionário (material didático ao qual os estudantes estavam pouco familiarizados), teriam requerido maior quantidade de tempo.

De futuro, a investigadora espera dar espaço aos alunos para momentos de partilha, de debate em contexto de sala de aula. Para isso, disporá a sala de forma a que as mesas e as cadeiras possam mudar de lugar e que os alunos estejam de frente uns para os outros, sem recorrer excessivamente à tradicional imagem dos alunos “sossegados e virados para a frente”.

5.1.3. Calendarização e cronograma

Quadro 3. *Cronograma do processo de investigação*

			Fevereiro	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto	Setembro/ Outubro	Novembro
Fases do Processo de investigação	Conceção	Período de intervenção								
		Seleção da problemática								
		Seleção de objetivos								
		Aplicação do <i>pré-teste</i>								
	Planeamento	Delineação do plano de ação								
		Elaboração do cronograma								
		Aplicação das Tarefas:								
		1ª Sessão: <i>Criar um poema pessoal</i>								
		2ª Sessão: <i>Caixa dos poemas</i>								
		3ª Sessão: <i>Sentido conotativo e conotativo</i>								
		4ª Sessão: <i>Produção Escrita – supressão da vogal U</i>								
		Aplicação do <i>pós-teste</i>								
	Conclusão	Análise de dados recolhidos								
		Avaliação do plano de ação								
		Revisão								
		Entrega do relatório final								

5.2. Implementação do plano de ação

5.2.1. Realização do *pré-teste* (Apêndice A)

Tarefa individual (ponto de partida para o avanço da problemática)

Primeiramente, foi realizado um *pré-teste* antes de se partir para a execução do plano de ação, com o intuito de se observar de forma direta e de se descobrir as principais dificuldades dos alunos relativamente ao uso do vocabulário e a forma como o mesmo é inferido nos diferentes contextos em que ocorre.

Assim sendo, o *pré-teste* consistiu na realização de um questionário escrito (em formato de ficha A4), em que selecionei o poema “A cigarra e a formiga”, retirado de *O primeiro livro de poesia*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (2015). Selecionei esta obra porque se trata de uma das obras literárias presentes no PMCPEB.

O contacto com este poema foi feito através da audição do mesmo (apresentado em formato áudio), focando-se o domínio da Compreensão do Oral. Os alunos tiveram de ouvir o texto atentamente e de, individualmente, completar o poema com as palavras em falta, por escrito. Posteriormente, utilizaram o *dicionário*, manipulando-o autonomamente, a fim de encontrar o significado de algumas palavras, e, de seguida, tiveram de identificar o sentido das palavras em função do contexto de ocorrência. Por fim, decifraram o significado das palavras sublinhadas em algumas frases, tanto no que concerne ao seu sentido figurado (conotativo) como literal (denotativo).

Ao analisar posteriormente os resultados, a estagiária apercebeu-se de que havia bastantes dificuldades, sobretudo no que concerne à identificação dos sentidos conotativos das palavras, como se pode verificar no quadro abaixo (quadro 4):

Quadro 4. Respostas ao pré-teste

Aluno	Respostas			Total de respostas nulas (em branco)	Total de respostas corretas dos alunos
	Pergunta 1.1.	Pergunta 2	Pergunta 3		
E.B.	<ul style="list-style-type: none"> • “tormentosa – tempestade violenta” • “trincasse – partir ou cortar com os dentes” • “estio – verão” • “lidavas – trabalhávamos” • “cantigas – canções; músicas” <p>3 respostas corretas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “brio – dinheiro; riqueza” • “juros – o que tem por pagar” • “rogou-lhe – implorou-lhe” • “penúria – pobreza; miséria” • “tagarela – Que tem medo, não tem coragem, é fraco” <p>3 respostas corretas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “tesouro” – “O cão é <u>precioso</u>.... <u>tem vida</u>.” • “tesouros” – “são tesouros de terem <u>dinheiro, ouro, joias</u>.” • “ricos” – “os homens que ficam ricos têm <u>muito dinheiro</u>.” • “rico homem” – “Rico, não de dinheiro, mas sim de <u>saúde e de personalidade</u>.” <p>3 respostas corretas</p>	0	9
C. M.	<ul style="list-style-type: none"> • “tormentosa – causa tormentos” • “trincasse – cantar com frio” 	<ul style="list-style-type: none"> • “brio – pobreza” • “juros – dinheiro” • “rogou-lhe – pediu-lhe” • “tagarela – uma pessoa que fala muito” 	<ul style="list-style-type: none"> • “tesouro” – “O meu cão vale <u>ouro</u> para mim.” • “tesouros” – “Dizem que os piratas escondiam <u>ouro</u>.” • “ricos” – “Alguns piratas tornavam Homens muito <u>famosos</u>.” 	2	6

	1 resposta correta	3 respostas corretas; 1 sem resposta.	2 respostas corretas; 1 sem resposta.		
D. P.	<ul style="list-style-type: none"> • “tormentosa – tormentoso” • “trincasse – mastigasse” • “estio – verão” • “lidavas – trabalhavas” <p>2 respostas corretas; 1 sem resposta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “brio – dignidade” • “juros – jurar” • “rogou-lhe – perguntou mas com tosse” • “penúria – extrema pobreza” • “tagarela – que fala muito” <p>2 respostas corretas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “tesouro” – “O meu cão é muito <u>valioso</u> para mim”. • “tesouros” – “Dizem que os piratas escondiam <u>baús com ouro</u>”. • “ricos” – “Alguns piratas tornavam-se homens <u>com muito dinheiro</u>.” • “rico homem” – “Todos diziam que o meu avô era um <u>bom homem</u>.” <p>As frases estão corretas.</p>	1	8
D.L.	<ul style="list-style-type: none"> • “tormentosa – que ou causa tormentos” • “trincasse – alguma comida para trincar” • “cantigas – algumas músicas, cantarolar” <p>3 respostas corretas; 2 sem resposta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “brio – companheirismo, amizade” • “juros – pagava a mais do que era suposto” • “rogou-lhe – pediu-lhe alguma coisa” • “tagarela – pessoa que fala muito” <p>3 respostas corretas; 1 sem resposta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “tesouro” – “O tesouro é porque o cão é <u>muito importante</u>”. • “tesouros” – “Escondiam <u>riquezas</u>.” • “muito ricos” – “tinham <u>muito dinheiro</u>.” • “rico homem” – “Era um <u>bom homem</u>.” <p>4 respostas corretas.</p>	3	10

De seguida, a investigadora apresenta algumas evidências, tendo como base as respostas dos alunos presentes no quadro (figuras 4, 5 e 6).

1. Consulta o dicionário e indica o significado que as seguintes palavras têm no poema.

a) "tormentosa" al. que tem ou causa tormentos, tempestuosa

b) "trincasse" Alguns comida para trincar

c) "estio" _____

d) "lidavas" _____

e) "cantigas" Algunas músicas, cantoras

2. Sem utilizares o dicionário, explica, por palavras tuas, o significado das seguintes palavras, de acordo com o sentido do poema.

a) "brio" Confiança, orgulho

b) "juros" pagava a mais do que ~~se~~ era devido

c) "rogou-lhe" Pedir-lhe alguma coisa

d) "penúria" _____

e) "tagarela" pessoa que fala muito

D. L.

1. Consulta o dicionário e indica o significado que as seguintes palavras têm no poema.

a) "tormentosa" Tempestuosa

b) "trincasse" trincar

c) "estio" seco

d) "lidavas" ~~trabalhavas~~ trabalhavas

e) "cantigas" _____

D. P.

3. Como tu sabes, as palavras podem ter diferentes significados. Descobre em cada uma das frases seguintes, o que significa a palavra sublinhada nos diferentes contextos (sem utilização do dicionário).

- a) O meu cão é um tesouro para mim.

Significa que o cão , é precioso para ele ou ela. Mas que tem valor

- b) Dizem que os piratas escondiam tesouros!

Aqueles Tesouros , são tesouros de terem dinheiro , ouro , joias .

- c) Alguns piratas tornavam-se homens muito ricos.

Os homens que ficam ricos , têm muito dinheiro .

- d) Todos diziam que o meu avô era um rico homem.

Rico , mão de dinheiro , mas sim de talento e de personalidade

2

E. B.

Figuras 4, 5 e 6. Exemplos de resolução do pré-teste

As respostas ao pré-teste encontram-se no Apêndice B.

Procedendo à análise, podemos verificar que os alunos responderam de forma intuitiva. De facto, as respostas às questões 1 e 2 não têm como base o contexto de ocorrência (texto poético). De que forma essa dificuldade poderia ser colmatada? A resposta a esta pergunta poderia passar, na perspetiva da investigadora, por duas estratégias distintas: por um lado, um maior e mais orientado contacto com textos da mesma natureza; por outro lado, pelo uso sistemático do *dicionário* e pela subsequente reflexão acerca do sentido das palavras, tendo em conta o contexto efetivo de ocorrência. Estimular-se-ia, deste modo, o pensamento reflexivo acerca do uso do *dicionário* e dos sentidos das palavras, respondendo-se a questões como: *Qual o motivo de a palavra selecionada ter determinado sentido no poema e não outro? Qual a relação da palavra destacada com o texto em que está integrada?*

Especificamente em relação à pergunta 1, os resultados obtidos deveram-se a dois aspetos distintos: a dificuldade em manusear o instrumento didático *dicionário*, por falta de

prática e desconhecimento da funcionalidade do mesmo; a ausência de competências gramaticais relacionadas com a ordem alfabética. Uma solução possível para este problema seria a turma ter vinte minutos de cada aula a desvendar significados de palavras com pequenos textos; tal não foi possível devido a constrangimentos de tempo. Contrariamente ao que aconteceu durante o estágio, no futuro a estagiária espera conseguir gerir o tempo de aulas para ajudar os alunos a terem maior contacto com este instrumento e a descobrirem novos vocábulos, por forma a contribuir para o um bom desempenho escolar e profissional.

Por oposição, quanto à questão 3, é possível detetar que os discentes tiveram relativa facilidade em descortinar o sentido conotativo das palavras, demonstrando serem capazes de entender o sentido das palavras “tesouro”; “tesouros”; “ricos” e “rico” no contexto da frase em que ocorriam. A título de exemplo, o aluno D.L. considerou que “escondiam tesouros” associado a “riquezas” de forma correta, tal como D.P. afirmou que “todos diziam que o meu avô era um bom homem.”

A execução do *pré-teste* permitiu detetar as principais dificuldades dos alunos e trabalhar nas sessões seguintes. Com base nele decidiu-se que o conteúdo programático a ser trabalhado seria o vocabulário. Este conteúdo seria trabalhado de forma ajustada ao programa, de acordo com o que estava a ser lecionado nas aulas de Português: o texto poético.

5.2.2. Apresentação das atividades implementadas, discussão e respetiva análise crítica

Como referido anteriormente, todas as atividades apresentadas, divididas por sessões, tiveram em conta o PMCPEB – nomeadamente os conteúdos programáticos, os domínios, objetivos e descritores de desempenho já apresentados e a seguir pormenorizados. Estas foram concretizadas consoante o plano de ação, que decorreu entre abril e maio de 2016.

É de sublinhar que as tarefas que serão apresentadas partiram de um princípio fulcral de *Inclusão* e envolvimento dos alunos da turma e a sua participação nas variadas sessões. Excetuam-se duas crianças com NEE com trabalho diferenciado sem qualquer ligação com a temática em estudo, na medida em que a professora cooperante restringiu a sua participação.

5.2.2.1. 1.ª Sessão: *Criar um poema pessoal*

Tarefa individual e a pares

A primeira tarefa visou o desenvolvimento da competência escrita e do sentido estético dos alunos, através de uma atividade de *escrita criativa*. Num primeiro momento, as crianças foram convidadas a redigir poemas; num segundo momento, leram os textos produzidos à turma e partilharam opiniões sobre os textos.

Foram seguidos os objetivos específicos e descritores abaixo indicados, de acordo com as MCPEB (2005):

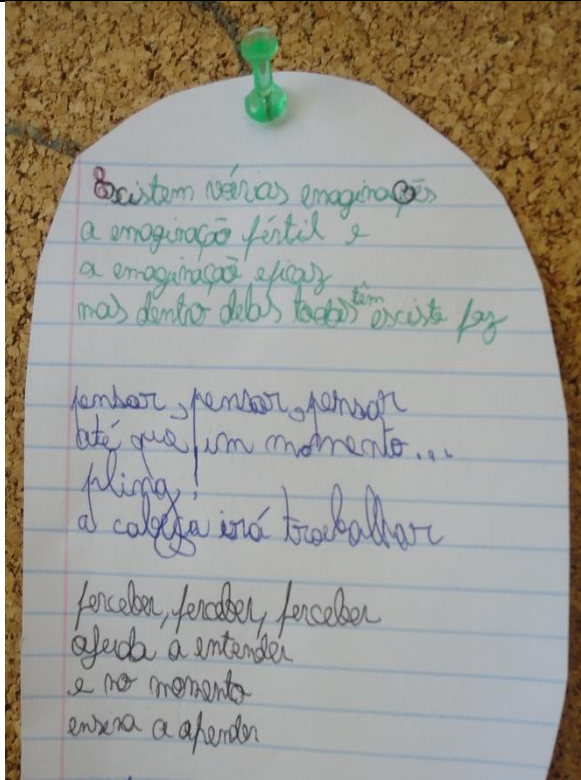
Quadro 5. Objetivos específicos e descritores da 1ª tarefa implementada

Oralidade (O6)	Leitura e Escrita (LE6)	Educação Literária (EL6)
1. Interpretar textos orais breves. 1.3. Explicitar o significado das expressões de sentido figurado.	12. Redigir corretamente. 12.5. Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a	18. Ler e interpretar textos literários. 18.2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada).

1.4. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.	riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos.	18.8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).
---	--	---

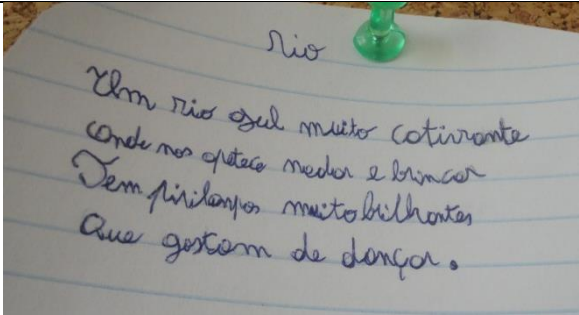
Como complemento a esta atividade, foi elaborado um *Powerpoint* designado “Texto poético e rima” (Apêndice C), que teve como objetivo introduzir a presente temática e os conceitos teóricos encarados como pré-requisitos para o desenvolvimento bem sucedido do plano de ação.

Neste contexto, a investigadora apresenta a 1.^a sessão, elaborada pelos alunos (figuras 7 a 10)³:

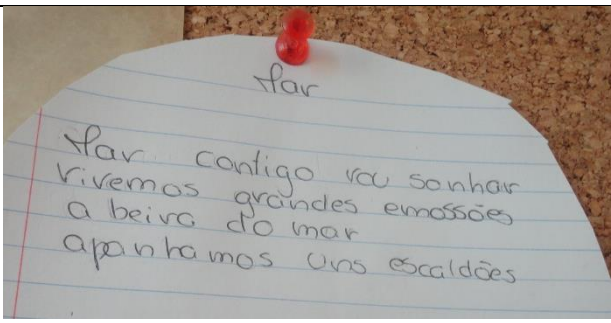
	<p>“Existem várias imaginações a imaginação fértil e a imaginação eficaz mas dentro delas todas existe paz.</p> <p>pensar, pensar, pensar até que um momento... pling a cabeça irá trabalhar</p> <p>perceber, perceber, perceber ajuda a entender e no momento ensina a aprender”</p>
--	---

F. P.

³ Outros exemplos encontram-se no Apêndice D do presente documento.

 <p>Rio</p> <p>Um rio azul muito cativante Onde nos apetece nadar e brincar Tem pirilampus muito brilhantes Que gostam de dançar.</p>	<p>“rio”</p> <p>“Um rio azul muito cativante Onde nos apetece nadar e brincar Tem pirilampus muito brilhantes Que gostam de dançar”.</p>
---	---

D. L. / F. M.

 <p>Mar</p> <p>Mar contigo vou sonhar Vivemos grandes emoções a beira do mar apanhamos uns escaldões</p>	<p>“Mar”</p> <p>“Mar contigo vou sonhar Vivemos grandes emoções a beira do mar Apanhamos uns escaldões”</p>
--	--

B. S. / J. A.

A luz
 É algo que nos fascina
 E que a outros
 A alma ilumina.

É um astro
 luminoso,
 Ilumina a noite
 E um bem precioso.

Aqui pensamos a espera
 E a colhemos
 Com nossos gestos
 Com nossa luz.

Cidade dos nossos sonhos
 onde as crianças são uma
 luz de esperança e conclusão.

Como uma rosa
 amanheceu no teu rosto
 a luz de um país.

A mão do sol (a luz dentro de um homem)
 a face da lua
 são gestos necessários.

Luz. Quilómetros e quilómetros de luz
 e planície onde os olhos tecem água sem fim.

Uma montanha de resistir
 cantando
 uma lua que fere a noite
 uma acção da vida e da tristeza
 serena e digna
 que não podemos esquecer

“Luz”

“A luz

É algo que nos fascina

Que a outros

A alma ilumina.

É um astro

luminoso,

Ilumina a noite

E um bem precioso.

Aqui sonhamos a espera

E a colhemos

Com nossos gestos

Com a nossa luz.

Cidade dos nossos sonhos

onde as crianças são uma

luz de esperança e conclusão.

Como uma rosa

Amanhecer no teu veste

a luz de um país.

A mão do sol (a luz dentro ou um
homem)

a face da lua

são gestos necessários.

Luz. Quilómetros e quilómetro da luz

E planície onde os olhos tecem água
sem fim.

	<p>Uma vontade de resisto contando uma lua que fere a noite uma aceitação de vida e tristeza serena e digna que não podemos esquecer.”</p>
--	---

A. N.

Figuras 7 a 10. Criação de um poema pessoal

Repare-se que os alunos da turma, além de terem demonstrado elevada motivação para construir os seus próprios poemas, se mostraram predispostos para construir rimas, fazendo-o com relativo sucesso. Por exemplo, os alunos B.S. e J.A., ao construírem a seguinte quadra:

“Mar contigo vou sonhar
Vivemos grandes emoções
à beira do mar
apanhamos uns escaldões.”

Apesar de terem grafado incorretamente a palavra “*emoções*”, não seguindo as normas ortográficas, evidenciaram competência linguística ao construírem as rimas (consoantes). Por outro lado, D.L. e F.M. com a sua quadra:

“Um rio azul muito cativante
onde nos apetece nadar e brincar
Tem pirilampos muito brilhantes
Que gostam de dançar”

Tentaram enquadrar uma rima não completamente bem-sucedida – pelo menos se tivermos em conta apenas as rimas consoantes – entre “cativante” e “brilhantes”. Uma possível solução, caso houvesse possibilidade de retoma da atividade, seria explorar com os alunos a diferença entre a rima consoante e a rima toante, por um lado, e a coesão frásica, por outro

lado – manipulando as rimas e explorando as alternativas (por exemplo, “cativantes” e “brilhantes”).

O aluno A. N. entregou um poema que não foi escrito por si mesmo, mas copiado de um livro. Apesar de o aluno não ter construído um poema original, o facto de trazer um livro de poesia para a sala de aula foi valorizado na sessão seguinte: alguns dos poemas do livro lidos em voz alta, de acordo a temática que tem vindo a ser lecionada no procedimento das aulas.

Resumindo, foram valorizadas todas as produções escritas e partilhadas entre turma, o que levou a que a atividade fosse realizada com entusiasmo e motivação por toda a turma. De facto, todos os alunos realizaram a atividade – mesmo os alunos considerados com comportamentos disruptivos, que frequentemente são acompanhados por outros profissionais fora da sala de aula.

5.2.2.2. 2.^a Sessão: Desvendar significados das palavras: *Caixa dos poemas*

Tarefa individual e a pares

Enquanto na primeira atividade se focou a produção escrita e a subsequente partilha de leituras e pontos de vista – os alunos redigiram textos criativos, tendo tido oportunidade de usufruir do seu material (e.g. papel, lápis, caneta...) – na segunda sessão, focou-se a competência de compreensão escrita. Assim, foram disponibilizados aos alunos mais dois poemas de *O Primeiro Livro de Poesia*” (recolhidos por Sophia de Mello Breyner Andresen): “Canção de uma sombra” (Teixeira de Pascoaes) e “As Caravelas” (Luís de Camões). Os estudantes desvendaram significados de palavras destacadas nestes dois poemas e praticaram o uso do *dicionário*.

Deste modo, a segunda atividade concorreu para os seguintes objetivos específicos e descritores, seguindo o PMCPEB (2015):

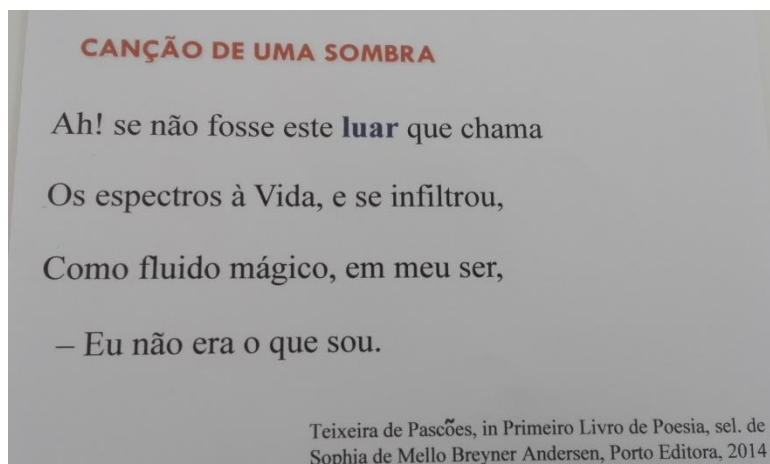
Quadro 6. *Objetivos específicos e descritores da 2ª tarefa implementada*

Educação Literária (EL6)
18. Ler e interpretar textos literários. 18.1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. 18.2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima (toante e consoante) e esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada). 18.6. Fazer inferências. 20. <i>Ler e escrever para fruição estética.</i> (v. Lista em anexo e Listagem PNL) 20.1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. 20.3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário.

Antes da turma proceder à atividade prática de analisar as palavras destacadas nos dois poemas expostos, apresentou-se um *Powerpoint* intitulado “O dicionário e as palavras” (Apêndice E), sobre o *dicionário*, respondendo sobretudo a três questões: *O que é um dicionário? Qual é a sua função? Como se usa?*

A identificação das palavras no *dicionário* e a explicitação do seu sentido decorreu em trabalho de pares: os pares discutiam entre si e chegavam a um consenso para escrever o que pensavam acerca do vocábulo no contexto específico.

Alguns exemplos de significados identificados pelos alunos (figuras 11 e 12):



	<p>“luar – luz do sol refletido pela Lua – n.m. (luar)”</p> <p>“Fluido – Substância que toma facilmente a forma do recipiente que a contém devido à mobilidade das suas moléculas. (n.m)”</p>
--	---

A.M. / E.B.

	<p>“Canção de uma Sombra”</p> <p>“voz – Produção de sons emitidos</p>
--	---

	pelo aparelho fonador”
	“Debruçar – inclinar-se”
	“névoa – nevoeiro pouco denso”

A.S./ D.D.

Figuras 11 e 12. Desvendar significados das palavras: caixa dos poemas

Analisando o trabalho elaborado pelos estudantes, a investigadora entendeu que nem sempre a procura foi feita de forma eficaz. De facto, os alunos encontraram as palavras demarcadas no *dicionário*, porém o significado nem sempre foi o mais apropriado ao contexto que se encontra. Houve uma tendência natural da turma em utilizar o sentido denotativo das palavras, mesmo que o mais adequado ao contexto fosse o conotativo. A título de exemplo, os alunos A.M. e E.B., no poema designado “Canção de uma sombra”, utilizaram a palavra “lunar” com sentido literal, atribuindo de imediato o significado de “luz do sol refletido pela lua”. Os estudantes A.S. e D.D., atribuíram um sentido denotativo referente à palavra “voz” (“produção de sons emitidos pelo aparelho fonador”). Para melhoria destes aspetos, seriam precisas mais sessões de treino, analisando diversos poemas.

Por outro lado, houve alunos que, por iniciativa própria, quiseram procurar no *dicionário* o significado de outras palavras dos poemas apresentados. Foi o caso dos alunos A.S. e D.D., que procuram o significado do vocábulo “névoa”, descobrindo que significava “nevoeiro pouco denso”.⁴

Para melhoria dos aspetos apresentados, deveriam ter existido mais sessões de treino com tarefas idênticas – sessões essas que não foram possíveis, devido a constrangimentos de tempo e limites estipulados pela professora cooperante.

⁴ Encontram-se mais exemplos no Apêndice F.

5.2.2.3. 3ª Sessão: Descobrir o sentido conotativo e denotativo das palavras

Tarefa a pares

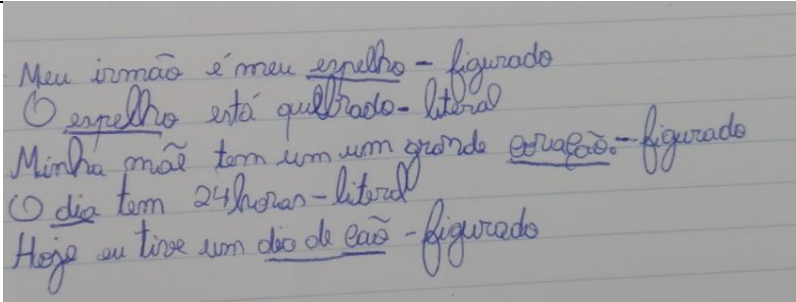
Numa terceira fase do plano de ação, naturalmente mais complexo, trabalharam-se os conceitos de *denotação* e *conotação*. A presente sessão teve em vista os seguintes objetivos específicos e descritores presentes no PMCPEB (2005):

Quadro 7. Objetivos específicos e descritores da 3ª tarefa implementada

Oralidade (O6)	Leitura e Escrita (LE6)
1. Interpretar textos orais breves. 1.3. Explicitar o significado das expressões de sentido figurado.	12. Redigir corretamente. 12.5. Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos.

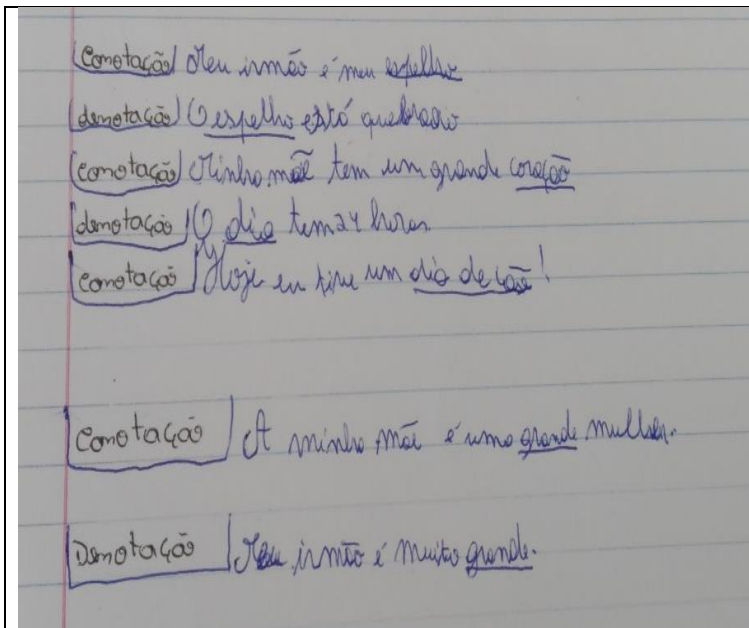
O trabalho foi desenvolvido em torno do *Powerpoint* “Conotação e denotação” (Apêndice G). Após a explicação detalhada com exemplos das noções em causa, apresentaram-se aos alunos várias frases, em que as palavras eram usadas denotativa ou conotativamente. Solicitou-se aos alunos que referissem se a palavra destacada em cada estaria no seu sentido conotativo ou denotativo.

Apresentam-se abaixo algumas evidências por parte da turma (figuras 13 e 14):

	<p>“Meu irmão é o meu <u>espelho</u> – figurado”</p> <p>“O <u>espelho</u> está quebrado – literal”</p> <p>“Minha mãe tem um grande <u>coração</u>. – figurado”</p> <p>“O <u>dia</u> tem 24 horas – literal”</p>
--	---

	“Hoje eu tive um <u>dia de cão</u> – figurado”
--	--

D.D. / A.S.

 <p>Handwritten notes on lined paper showing examples of connotation and denotation for various words:</p> <ul style="list-style-type: none"> conotação / Meu irmão é meu <u>espelho</u> denotação / O <u>espelho</u> está quebrado conotação / Minha mãe tem um grande <u>coração</u> denotação / O <u>dia</u> tem 24 horas conotação / Hoje eu tive um <u>dia de cão</u>! conotação / A minha mãe é uma <u>grande</u> mulher. denotação / Meu irmão é <u>muito grande</u>. 	<p>“conotação Meu irmão é meu <u>espelho</u>”</p> <p>“denotação O <u>espelho</u> está quebrado”</p> <p>“conotação Minha mãe tem um grande <u>coração</u>”</p> <p>“denotação O <u>dia</u> tem 24 horas”</p> <p>“conotação Hoje eu tive um <u>dia de cão</u>!”</p> <p>“conotação A minha mãe é uma <u>grande</u> mulher.”</p> <p>“denotação Meu irmão é <u>muito grande</u>.”</p>
---	---

F. M. / D. L.

Figuras. 13 e 14. Descobrir o Sentido Conotativo e Denotativo das palavras

Como se pode verificar, foram utilizadas as duas nomenclaturas (*denotação/ conotação, sentido literal / sentido figurado*) uma vez que os alunos já tinham conhecimento de ambas. Nesta etapa, os alunos após a explicação e dando outros exemplos, conseguiram realizar a atividade com relativa facilidade e identificar corretamente o sentido literal e figurado das palavras.

A diversificação do uso de nomenclaturas foi encarada como um procedimento natural pelos alunos. A título ilustrativo, refira-se que os alunos F.M. e D.L. afirmam que na frase “Meu irmão é muito grande”, existe denotação (o adjetivo “grande” é usado no seu sentido literal), e consideram que em “A minha mãe é uma grande mulher”, o adjetivo “grande” tem um sentido mais abstrato (significando “ser uma boa pessoa”). Por outro lado, os alunos D.D. e A.S. identificam corretamente o sentido figurado presente em “Hoje eu tive um dia de cão” (expressão idiomática que significa “um dia estafante/cansativo e consideram que o nome sublinhado na frase “O espelho está quebrado” tem um sentido literal (espelho – objeto).

Em suma, os alunos fizeram a distinção de forma correta da frase no seu sentido literal como figurado, durante a realização da tarefa. O visionamento do *Powerpoint*, a resolução dos exercícios propostos e a apresentação de exemplos do quotidiano dos alunos contribuíram de forma inequívoca para que os estudantes compreendessem as noções de *denotação* e *conotação*. Ainda assim, alguns estudantes continuaram a ter dificuldade em identificar o sentido mais adequado das palavras, de acordo com o seu contexto de ocorrência. Os resultados poderiam ter sido mais significativos se a atividade pudesse ter tido uma duração de mais vinte minutos.

Um outro aspeto relevante a mencionar em relação a esta atividade é a integração do aluno F.M., aluno com NEE na resolução dos exercícios; juntamente com outro colega, este aluno conseguiu resolver a atividade.

5.2.2.4. 4ª Sessão: Jogar com as palavras – produção escrita: supressão da vogal U

Tarefa individual

Como última sessão, desafiou-se os alunos a escrever um texto. Como condição foi indicado que não poderiam utilizar a vogal *u*, sendo que os estudantes teriam necessariamente de consultar o *dicionário* e diversificar o vocabulário para conseguirem escrever um texto sem recorrer à letra “u”.

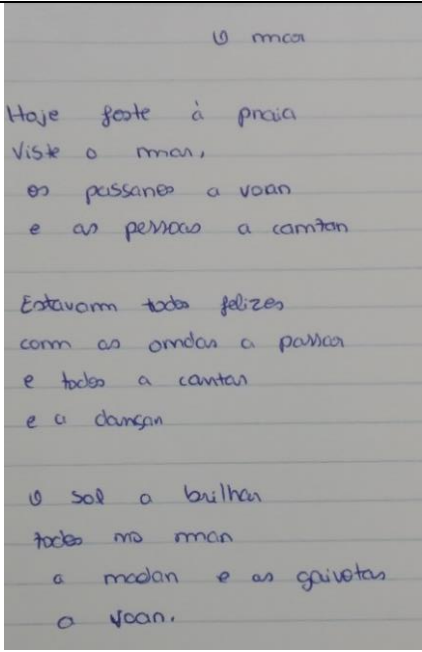
Desta forma, a atividade teve como objetivos específicos e descritores, incorporados no PMCPB (2015) os seguintes abaixo indicados:

Quadro 8. *Objetivos específicos e descritores da 4ª tarefa implementada*

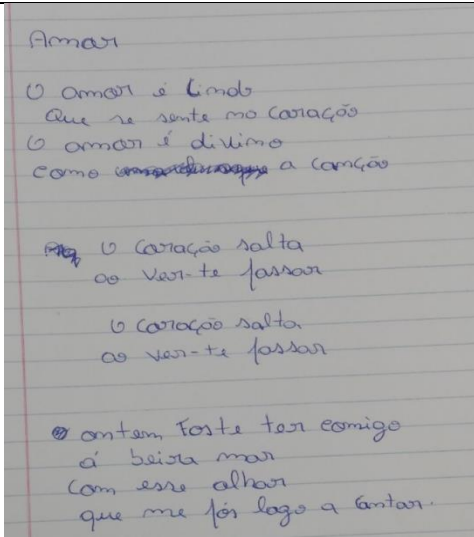
Leitura e Escrita (LE6)	Educação Literária (EL6)
12. Redigir corretamente. 12.5. Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos.	18. Ler e interpretar textos literários. 18.8. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).

Os alunos construíram textos autonomamente, recorrendo ao *dicionário* sempre que consideraram necessário. No final, partilharam os seus textos com o resto da turma, lendo-os em voz alta, de forma expressiva.

Apresentam-se abaixo dois exemplos de poemas construídos pelos alunos (figuras 15 e 16):

 <p>O mar</p> <p>Hoje foste à praia viste o mar, os passaros a voar e as pessoas a cantar</p> <p>Estavam todos felizes com as ondas a passar e todos a cantar e a dançar</p> <p>O sol a brilhar todos no mar a nadar e as gaivotas a voar.</p>	<p>“O mar”</p> <p>“Hoje foste à praia viste o mar. os passaros a voar e as pessoas a cantar</p> <p>Estavam todos felizes com as ondas a passar e todos a cantar e a dançar</p> <p>O sol a brilhar todos no mar a nadar e as gaivotas a voar.”</p>
---	---

P. G.

 <p>Amar</p> <p>O amor é lindo que se sente no coração O amor é divino como uma canção a canção</p> <p>O coração salta ao ver-te passar</p> <p>O coração salta ao ver-te passar</p> <p>Ontem foste ter comigo à beira mar com esse olhar que me pôs logo a cantar.</p>	<p>“Amar”</p> <p>“O amor é lindo Que se sente no coração O amor é divino Como a canção</p> <p>O coração salta ao ver-te passar</p> <p>Ontem foste ter comigo à beira mar com esse teu olhar que me pôs logo a cantar”</p>
--	---

D. L.

Figuras. 15 e 16. Jogar com as palavras – produção escrita: supressão da vogal U

Tal como aconteceu com a primeira sessão de atividade realizada no âmbito da implementação do plano de ação, também esta última atividade motivou bastante os alunos para a aprendizagem, pois foram eles a construir as suas próprias produções escritas, sentindo o seu trabalho valorizado e tendo tido satisfação em partilhar os textos com os colegas. Foi uma experiência única, à qual não estavam habituados diariamente nas aulas de Português. Uma ótima aposta de continuação para o futuro.

5.2.3. Realização do *pós-teste* (Apêndice H)

Tarefa individual

O *pré-teste* tal como o *pós-teste* foram realizados individualmente pelos alunos.

O principal objetivo do *pós-teste* era conferir se existiu alguma evolução por parte dos alunos, após a implementação das atividades que concorriam e incidiam para o enriquecimento da área vocabular, o entendimento do significado das palavras e na partilha com os colegas das experiências realizadas.

Designado “O velho palácio”, o poema presente no *pós-teste* foi retirado, tal como os restantes, de *O Primeiro Livro de Poesia* (Sophia de Mello Breyner Andresen), integrado no PMCPEB (2015),

O *pós-teste* tinha questões relacionadas com o significado de palavras destacadas no poema e um desafio mais complexo – de ser o próprio aluno a selecionar no poema uma frase com sentido denotativo e conotativo, sublinhando o vocábulo que realçaria esse sentido. De seguida, o aluno criaria uma frase com sentido conotativo e denotativo e, por fim, construiria uma quadra com a supressão da vogal *u*, tarefa já realizada numa das sessões anteriores.

Desta forma, o *pós-teste* teve uma complexidade superior em relação ao *pré-teste*, tendo como objetivo a testagem do que tinha sido vindo a ser realizado e aprendido ao longo das sessões de execução do plano de ação. A resolução do *pré-teste* encontra-se no Apêndice I.

Resumindo, os resultados encontram-se na tabela abaixo (quadro 9):

Quadro 9. *Respostas ao Pós-teste*

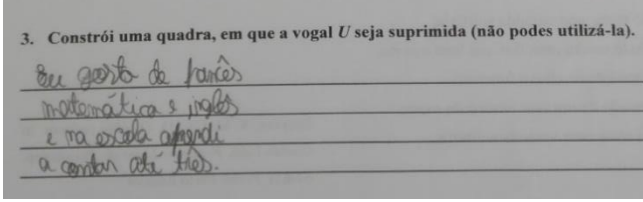
Aluno	Respostas			Total de respostas nulas (em branco)	Total de respostas corretas
	Pergunta 1.1.	Pergunta 1.2		Pergunta 2	
		Frase com a palavra sublinhada	Significado da palavra sublinhada		
E. B.	<ul style="list-style-type: none"> • “lívidas” – sozinhas • “medra” – onde vive • “vegeta” – sozinho • “apodrecida” – estragada, que está podre • “inabitável” – onde não se pode viver • “solitária” – não tem ninguém <p>2 respostas corretas</p>	<p>Sentido denotativo “As janelas sem vidros <u>como</u> os ventos.”</p> <p>Sentido conotativo “Lembrando gritos, <u>uivos</u> e tormentos”</p> <p>2ª Frase correta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resistir • Barulhos da natureza <p>2º significado correto</p>	<p>Sentido denotativo “O Zé foi a França.”</p> <p>Sentido conotativo “Fui apanhado com a boca na botija.”</p> <p>2 frases corretas.</p>	

C. M.	<ul style="list-style-type: none"> • “lívidas” – viam • “medra” – crescem • “apodrecida” – podre • “inabitável” – sem espaço • “solitária” – sozinha <p>1 sem resposta; 2 respostas corretas</p>	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta	4	2
D. P.	<ul style="list-style-type: none"> • “lívidas” – com muitas flores • “medra” – receio; com medo • “vegeta” – vegetal • “apodrecida” – destruída • “inabitável” – sozinho, sem ninguém • “solitária” – em bom ou mau estado <p>1 resposta correta.</p>	<p>Sentido denotativo “<u>fundado</u> numa rocha à beira-mar.”</p> <p>Sentido conotativo “Nesse <u>triste</u> palácio <u>inabitável</u>.”</p> <p>1 frase correta; 1 frase parcialmente correta</p>	<p>Criado Sozinho; sem ninguém</p> <p>1º significado correto; 2º significado associado à palavra sublinhada pelo aluno</p>	<p>Sentido denotativo “Hoje não à <u>nuvens</u>.”</p> <p>Sentido conotativo “Tens a cabeça nas <u>nuvens</u>.”</p> <p>2 frases corretas.</p>	0	5
D.L.	<ul style="list-style-type: none"> • “lívidas” – lindas, deslumbrantes • “medra” – mora • “vegeta” – lembra • “apodrecida” – estragada • “inabitável” – não se pode habitar • “solitária” – sozinha <p>2 respostas corretas.</p>	<p>Sentido conotativo “Em minha alma uma flor também vegeta.”</p> <p>Não contém a palavra sublinhada. Exercício incompleto.</p>	Mora numa alma	<p>Sentido denotativo “O meu irmão é muito <u>grande</u>.”</p> <p>Sentido conotativo “A minha mãe é uma <u>grande</u> mulher.”</p> <p>2 frases corretas.</p>	1	4

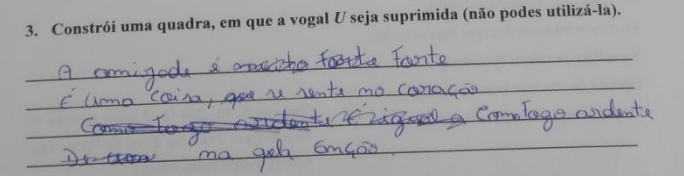
Como poderemos analisar pelo quadro acima exposto, existiram ainda muitas dificuldades nas respostas às questões: os alunos ora deixaram algumas respostas em branco, ora demonstraram não ter apreendido o significado das palavras tendo em conta o seu contexto de ocorrência. A título de exemplo, o aluno D.L. quando afirma que “lívidas” significa “lindas, deslumbrantes” e o estudante D.P, associa “medra” a “com receio, medo”.

Contrariamente, na parte referente à criação de uma frase de sentido conotativo e denotativo, questão 2, a turma conseguiu resolver a questão com sucesso sendo que os conceitos ficaram entendidos.

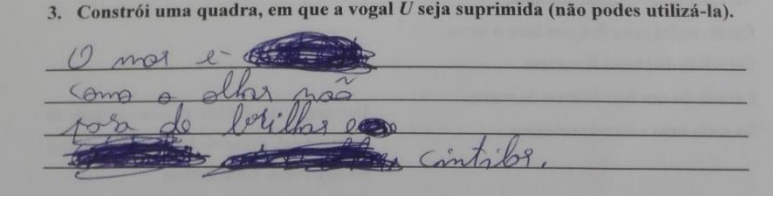
Apresentam-se abaixo alguns exemplos de resposta à última questão, focada na produção escrita na escrita de uma quadra com a supressão da vogal U (figuras 17 a 21):

	<p>“Eu gosto de francês matemática e inglês e na escola aprendi a contar até três.”</p>
--	---

F. P.

	<p>“A amizade é forte É uma coisa, que se sente no coração Contigo ardente Na qela canção”</p>
---	--

D. L.

	<p>“O mar é como o olhar não para de brilhar e cintilar.”</p>
--	---

L. A.

<p>3. Constrói uma quadra, em que a vogal <i>U</i> seja suprimida (não podes utilizá-la).</p> <p>Sabes como te adoro, Parabéns amor, Sem ti nada faz sentido, Sem ti sinto sinto dor!</p>	<p>“Sabes como te adoro, Parabéns amor, Sem ti nada faz sentido, Sem ti sinto dor!”</p>
--	---

A. M.

<p>3. Constrói uma quadra, em que a vogal <i>U</i> seja suprimida (não podes utilizá-la).</p> <p>Estrela, estrela bastante brilhante várias cores cintilantes</p>	<p>“Estrela, estrela bastante brilhante várias cores cintilantes”</p>
---	---

D. P.

Figuras. 17 a 21. Exemplos de resolução do pós-teste

No que concerne à última questão do *pós-teste*, é de salientar a motivação das crianças em escrever poemas – aliás, como já tinha sido visível em atividades anteriores durante a execução do plano de ação – e a tentativa dos alunos a criarem rimas.

5.3. Avaliação do plano de ação

5.3.1. Avaliação das tarefas propostas

Todo o trabalho realizado no âmbito da implementação do plano de ação foi norteado pelo PMCPEB (2015), tendo em conta o contexto específico de aprendizagem da turma em questão. Os objetivos específicos de cada atividade concorreram com os gerais mencionados no enquadramento da área temática e centraram-se em aspetos centrais do presente relatório. Para a concretização desses objetivos, optou-se pela utilização de metodologias ativas e pelo recurso a materiais que favorecessem a experimentação. De facto, foi objetivo meu que as crianças pudessem aprender com base na manipulação, na experimentação, na reflexão e na partilha – a título de exemplo, destaco as atividades centradas no uso do *dicionário*, da caixa de poemas e dos cartões, que facilitaram o processo de ensino-aprendizagem.

Em termos gerais, as tarefas implementadas foram bem recebidas pelos alunos, mas nem sempre foram cabalmente bem-sucedidas. Se, por um lado, os alunos desempenharam as tarefas com empenho e motivação intrínsecas, dado que a problemática tinha sido negociada com os alunos e eles próprios reconheceram as suas dificuldades na área do

Português, por outro, tiveram bastantes dificuldades relativamente às atividades que envolviam operações de ordem cognitiva (distinção entre o sentido conotativo e denotativo das palavras nos diferentes contextos) e de manuseamento do *dicionário*. Este constrangimento deveu-se, especificamente, a questões de tempo limitadas pela professora cooperante, o que constituiu um entrave ao alargamento de sessões como a manipulação do *dicionário* e de reflexão sobre o sentido conotativo e denotativo das palavras.

As atividades implementadas que foram desenvolvidas com mais empenho e motivação foram, sem dúvida, as de *escrita criativa* (sessões 1 e 4). Nestes momentos, os alunos demonstraram uma grande motivação extrínseca e, intrínseca, pois tinham oportunidade de escrever de forma pessoal, o que os levou a querer partilhar com os colegas as suas produções escritas.

Também a segunda sessão (Caixa de Poemas), foi desenvolvida de forma bastante dinâmica, pois a turma teve curiosidade em saber o significado das diferentes palavras tendo em conta o contexto de ocorrência, apesar da dificuldade em selecionar o mais adequado ao contexto.

Contrariamente, as atividades centradas numa apresentação em *Powerpoint* (*Texto Poético e Rima; O dicionário e as palavras; Conotação e Denotação*), talvez pelo seu carácter mais expositivo e reflexivo, revelaram-se menos motivadoras e deram origem a desempenhos mais moderados. Ainda assim, os alunos conseguiram reconhecer as frases de sentido figurado e sentido literal. Como futura docente, constato que a utilização das TIC na sala de aula deve ser articulada com atividades de interação oral entre o professor e os alunos. Por outro lado, os equipamentos informáticos nem sempre funcionam – é importante, por isso, a existência de um “plano B”, baseado em materiais que não as TIC.

Relativamente às atividades de expressão oral, focadas na partilha de textos e de opiniões, inicialmente existiram alunos com receio de apresentarem à turma o trabalho elaborado; no entanto, com o evoluir do processo, os alunos desenvolveram progressivamente a sua competência de expressão oral.

De que forma foram colmatadas as dificuldades dos alunos? Que práticas letivas poderiam ter sido objecto de mudança? Como poderiam ter sido potencializados os progressos dos alunos? Uma possível solução seria dar espaço aos alunos para eles manipularem o *dicionário*, explorarem a sua autonomia, relacionar significados com diferentes frases, o que obrigaria, sem dúvida, a um trabalho mais minucioso, sem se focar apenas os conteúdos preconizados nos documentos programáticos. Para colmatar estes impedimentos, seria, é e será sempre necessário saber gerir o tempo e relacionar áreas de saber de forma dinâmica, pessoal e criativa, para que todos os alunos consigam aprender.

Uma das estratégias utilizadas recorrentemente durante a implementação do plano de ação foi a inclusão dos alunos da turma nas diversas atividades implementadas, exceto duas meninas com NEE (por imposição da professora cooperante), sendo-lhes atribuído um trabalho diferenciado que nada estava relacionado com o assunto da aula. Contrariamente, existiu outro menino na mesma situação que participou e houve interajuda entre pares. Deste modo, criou-se um ambiente enriquecedor que envolve a autonomia, a participação, a inclusão, o trabalho colaborativo e a partilha de produções pessoais, sem receios de aceitação ou não dos colegas. Ainda assim, seria importante intensificar o delineamento de estratégias que visassem a integração das crianças com NEE nas turmas, apostando num maior contacto com integração das atividades adaptadas juntamente com os colegas.

Em suma, se, por um lado, a experiência foi gratificante e enriquecedora para os alunos, na medida em que aprenderem a manipular o *dicionário*, a aprender novos vocábulos e a destrinçar os seus significados – tendo em conta o contexto de ocorrência e a o valor metafórico do léxico recorrente nos textos poéticos –, por outro, o tempo disponível para realizar o trabalho e a necessidade de cumprimento do programa curricular vigente tornaram-se um obstáculo à otimização do processo. De futuro, a estagiária espera vir a conseguir proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas, gratificantes e enriquecedoras, que contribuam quer para o desenvolvimento cognitivo, quer para o desenvolvimento socio-afetivo dos alunos – e que, em última análise, estes tenham interesse e gosto por andar na escola, motivação por aprender e partilha de conhecimentos entre pares.

5.3.2. Análise crítica do *pré-teste* em correlação com o *pós-teste*

O *pré-teste* permitiu diagnosticar aprendizagens e detetar as principais dificuldades dos alunos antes do início a implementação do plano de ação – dificuldades essas que se prendiam sobretudo com a ausência de vocabulário e pelo não reconhecimento do valor conotativo do léxico e, conseqüentemente, do sentido global dos textos poéticos.

Contrariamente, o *pós-teste* mostrou evolução por parte dos alunos. Apesar de os resultados não terem sido plenamente satisfatórios (devido aos constrangimentos decorrentes do tempo efetivamente disponibilizado para desenvolver as atividades planificadas), os dados apresentados no *pós-teste* permitem concluir que houve a evolução por parte dos alunos, ao nível da competência linguística e textual. De facto, os alunos desenvolveram competências na área lexical – com destaque para a distinção entre sentido *conotativo* e *denotativo*, e para a produção de textos com características formais poéticas

(rimas). A melhoria significativa de outros aspetos, como a manipulação do *dicionário*, requereria mais tempo de procura de palavras no *dicionário* e de identificação de significados.

6. Reflexões finais

6.1. Implicações do plano de ação para a prática profissional futura

A execução do plano de ação potenciou uma experiência enriquecedora, na medida em que permitiu à estagiária observar e analisar comportamentos dos alunos e dos professores cooperantes. Permitiu-lhe ainda refletir sobre estratégias de ensino, formas pedagógicas de lidar com uma turma, tendo em conta que esta é constituída por alunos com perfis específicos e com diferentes necessidades.

Neste contexto, a investigadora sentiu, enquanto professora-estagiária, que existem práticas profissionais com que se identifica especialmente e que quer praticar de futuro. A principal relaciona-se com a inclusão de todas as crianças, incluindo as que têm NEE e necessitam de diferenciação pedagógica. É de salientar que o docente deve saber estimular a partilha entre pares das tarefas, a interajuda, potenciando a equidade entre alunos.

Numa outra perspetiva, a investigadora cresceu profissionalmente, na medida em que aprendeu a lidar com uma turma de 2.º CEB, melhorando a sua prática pedagógica, refletindo sobre a mesma, progredindo nas suas dificuldades, colmatando obstáculos e ultrapassando-os, como um processo gradual de aprendizagem e adquirindo novos conhecimentos. Durante o estágio, evoluiu também como pessoa e adquiriu uma perspetiva diferente do que é ser professora, o seu papel, e do que é estar em contexto de uma escola de 2.º CEB. Para além do que foi referido anteriormente, este estágio também lhe ajudou a detetar as suas dificuldades e a ultrapassar os seus receios (*e.g.* forma de lidar com uma turma).

Ao longo do tempo, foi ganhando uma segurança crescente no seu papel como professora-estagiária. Para além disso, sentiu que a sua intervenção foi bastante positiva, dado que permitiu aplicar estratégias, atividades, recursos, conhecer o meio escolar. Não obstante, o trabalho desenvolvido nem sempre decorreu de acordo com as expectativas iniciais, devido sobretudo ao tempo disponibilizado para implementar o plano de ação e à imposição de lecionação de determinados conteúdos programáticos.

Por outro lado, os estudantes mostraram-se muito participativos e disponíveis a novas explorações, o que foi uma mais-valia para a concretização das diversas atividades. Neste contexto, creio que despertou o seu interesse para a temática abordada, na medida que promoveu o dinamismo e incrementou tarefas práticas que facilitaram a aprendizagem. Para além disso, contribuiu para a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos.

Enquanto professora-estagiária, foi refletindo sobre a sua prática diária de forma a ir melhorando progressivamente a sua atuação no estágio. Para além do que foi mencionado anteriormente, teve sempre em atenção as características da turma que tinha à sua frente.

Infelizmente, a experiência do estágio permitiu-lhe entender que as escolas não estão adaptadas para todos os alunos. Para contrariar essa tendência, é necessário ajustar as estratégias aos alunos concretos que constituem as turmas. De facto, “a escola deve sofrer uma mudança baseada no que se lá vive, dialogar os problemas, refletir sobre os sucessos e fracassos, o pensamento da realidade que se vive, refletir sobre o nosso papel e o dos outros.” (Alarcão, 2001, p. 15). A autora ainda salienta que se deve refletir na linha de “uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada *escola* (*ibidem*).

Importa também referir que diferenciar o ensino significa adaptar as aulas às características e diferenças de cada aluno, nomeadamente as cognitivas, linguísticas e socioculturais, ou seja, “alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (Heacox, 2006, p. 10). A autora acrescenta que as “actividades e as aulas são planeadas de modo que cada aluno tenha a oportunidade de expandir os seus conhecimentos (...). O objectivo do ensino diferenciado é aumentar a probabilidade de todos os alunos serem bem sucedidos - todos os alunos, sob formas diferentes, aos seus próprios ritmos.” (Heacox, 2006, p. 22)

Concluindo, a estagiária considera que o processo ao longo da execução do plano de ação foi bastante útil e conseguiu motivar os alunos para a construção de poemas e para a partilha de pontos de vista sobre os mesmos. Citando Perrenould (2001), “é legítimo, desde que tal não se torne penoso ou paralisante, arranjar um tempo para análise das tarefas concluídas, dos êxitos e dos insucessos de cada um e daquilo que eles dizem sobre os conhecimentos” (p. 115).

6.2. Potencialidades e limites do estágio na promoção do desenvolvimento profissional da formanda

O estágio propiciou a observação e reflexão acerca das atividades, estratégias e conteúdos que estavam a ser implementados, a partir do papel de docente-estagiária. Para além disso, possibilitou a reflexão acerca das reações dos alunos, da forma como estes executam as tarefas propostas e o apoio e a segurança que lhes são transmitidos enquanto realizam as tarefas de que são incumbidos. Para isso foi necessário que houvesse um equilíbrio entre uma postura expositiva – utilizada, por exemplo, para explicar como se utiliza um *dicionário*, como se identificam os significados de uma palavra ou como se analisa o sentido conotativo e denotativo dos vocábulos – e uma postura que motive para a realização de tarefas de carácter prático.

Para efeitos de melhoria futura da prática profissional, a investigadora considera relevante gerir de forma mais organizada o tempo, a diversificação de estratégias promotoras da aprendizagem e de inovação pedagógica (isto é, incrementando novas experiências de ensino). Isso passará, naturalmente, pela implementação de atividades que facilitem a inclusão/integração efetiva de todas as crianças nas atividades realizadas e por estratégias que estimulem a criatividade e a interajuda. Citando Heacox, “a diferenciação curricular é “uma forma de encarar a docência e a diversidade de alunos. O ensino diferenciado permite que o professor aborde e faça a gestão da variedade de necessidades de aprendizagem da sua sala de aula de uma forma mais eficiente” (Heacox, 2006, p. 24).

No que concerne aos limites do estágio, estes verificaram-se sobretudo ao nível dos recursos, da metodologia e do tempo. De facto, a uma metodologia da professora cooperante marcada por um ensino extremamente expositivo, acresceram não só o pouco tempo disponível para implementar as atividades e necessidade de abordar os conteúdos programáticos prescritos pelo PMCPEB) como também o mau funcionamento dos recursos informáticos e as condições físicas da sala de aula (pouco adaptada ao trabalho de grupo).

Dadas as características do contexto de intervenção, tornou-se fulcral que os estudantes (i) reconhecessem o *dicionário* como um instrumento útil para o seu quotidiano escolar, fosse em relação à escrita de textos criativos, fosse em relação à interpretação de poesia (marcada por sentidos conotativos) e que (ii) tivessem um olhar crítico sobre o que ouvem, o que leem, acerca do próprio trabalho e do meio envolvente.

Resumindo, a estagiária avalia o trabalho desenvolvido como gratificante, e destaca, a este nível, o facto de ter contribuído para que os alunos colaborassem tanto com os docentes

como com os colegas, se envolvessem em todos os momentos e, principalmente, se sentissem integrados e revelassem gosto pelas suas próprias criações, partilhando-as sem receio do que os colegas pudessem referir aquando das suas partilhas.

7. Referências Bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. (2010a). *O texto literário e o Ensino da Língua Materna*. Braga
- Aguiar e Silva, V. (2010b). *Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português*. Braga
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Angrosino, M. (2012). *Etnografia e observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Bartolomé, L. (2007). *Para além dos métodos fetiche na preparação de professores: Em direcção a uma pedagogia humanizada*. In João Paraskeva (Org.). *Curriculum e Multiculturalismo*, Magualde: Edições Pedago, pp.15-37
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. et al (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Lisboa: Gulbenkian – Casa da Leitura
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora

Lincoln, Y. Lynham, S. e Guba, E. (2011). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research*, 4th Edition, Thousand Oaks: Sage Publications, pp.163-187.

Lopes, J. (2013). *A Indisciplina em sala de aula*. In Lopes, J e Espelage, D., *A indisciplina na escola* (pp.41-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula- Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL

Matos, J. C. (2005). *Escrita criativa*.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola?* Lisboa: Editora Asa

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp.5-28.

Ponte J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação

Ramos do Ó (2013). Apresentação do livro Sérgio Niza: Escritos sobre Educação. In *O lugar dos nossos textos – Escritos Partilhados 4*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto – Universidade do Porto

Roldão (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
Niza, Segura & Mota (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Webgrafia

Dicionário Terminológico (2012). Consultado a 25 de novembro de 2016, no seguinte link <http://dt.dge.mec.pt/>

Escola TEIP. Consultado a 3 de junho de 2016, no seguinte link <http://www.dge.mec.pt/teip>

Plano Anual de Atividades. Consultado a 26 de maio de 2016, no seguinte link <https://drive.google.com/file/d/0B1m2XdFiVhBrb1FtMmM1OWsxQTA/view?pref=2&pli=1>

Programa e Metas Curriculares de Português (2015). Consultado a 26 de maio de 2016, no seguinte link http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf


Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (s.d.). Consultado a 3 de junho de 2016, no seguinte link <http://www.dge.mec.pt/teip>. Lisboa: Direção-Geral da Educação

Projeto Educativo. Consultado a 26 de maio de 2016, no seguinte link http://aepas.net/ficheiros/Documentos/Projeto_Educativo_2015_2018_2.pdf

Apêndices

Apêndice A. Realização do *pré-teste*

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PROF. AGOSTINHO DA SILVA ESCOLA BÁSICA 2,3 PROF. AGOSTINHO DA SILVA

	Pré-teste		
	Nome: _____ Nº: ____ 6º__		
	Português	Ano letivo 2015/2016	Data: ____ / ____ / ____

1. Ouve com atenção o poema “A cigarra e a formiga” e completa o texto com as palavras em falta.

A cigarra e a formiga

Traduzido de La Fontaine

Tendo a _____, em cantigas, A formiga nunca empresta,
Folgado todo o verão, Nunca dá, por isso _____
Achou-se em _____ extrema, “No verão em que lidavas?”
Na tormentosa estação. À pedinte ela pergunta.

Não lhe restando migalha Responde a outra – “Eu
Que trincasse, a _____ cantava
Foi valer-se da formiga, Noite e dia, a toda a hora.
Que morava perto dela. – Oh! Bravo! (torna a formiga)
– Cantavas? Pois dança agora.”

_____ que lhe emprestasse,
Pois tinha riqueza e _____,
Algun grão com que manter-se
Té voltar o aceso estio.

“Amiga – (diz a cigarra),
– Prometo, à fé d’ animal,

Pagar-vos, antes d’agosto,
Os _____ e o principal.”

Breyner, S. M. (2014). A cigarra e formiga. In Bocage, Primeiro Livro de Poesia (pp. 26-27). Porto: Porto Editora

1.1.Consulta o dicionário e indica o significado que as seguintes palavras têm no poema.

- a) “tormentosa” _____
- b) “trincasse” _____
- c) “estio” _____
- d) “lidavas” _____
- e) “cantigas” _____

2. Sem utilizares o dicionário, explica, por palavras tuas, o significado das seguintes palavras.

- a) “brio” _____
- b) “juros” _____
- c) “rogou-lhe” _____
- d) “penúria” _____
- e) “tagarela” _____

3. Como tu sabes, as palavras podem ter diferentes significados. Descobre em cada uma das frases seguintes, o que significa a palavra sublinhada nos diferentes contextos (sem utilização do dicionário).

- a) O meu cão é um tesouro para mim.

- b) Dizem que os piratas escondiam tesouros!

- c) Alguns piratas tornavam-se homens muito ricos.

- d) Todos diziam que o meu avô era um rico homem.

Apêndice B. Resolução do *pré-teste*

1. cigarra

penúria

tagarela

Rogou-lhe

brio

juros

ajunta

1.1.

Palavras	Significado
“tormentosa”	que causa tormenta ou sofrimento
“trincasse”	comesse, petiscasse
“estio”	verão
“lidavas”	trabalhavas
“cantigas”	para cantar

2.

- a) “brio” – valor
- b) “juros” – dinheiro
- c) “rogou-lhe” – pedir de forma humilde
- d) “penúria” – pobreza
- e) “tagarela” – faladora

3.

- a) O meu cão é muito importante para mim.
- b) Dizem que os piratas escondiam riquezas!
- c) Alguns piratas tornavam-se homens muito abastados.
- d) Todos diziam que o meu avô era um bom homem.

Apêndice C. Powerpoint Texto Poético e Rima

Escola 2,3 Professor Agostinho da Silva
Turma 6º A



Texto Poético e
Rima

2016

A canção dos tamanquinhos **POEMA**

Troc... troc... troc... troc... ← **Verso (cada linha de um poema)**
ligeirinhos, ligeirinhos,
troc... troc... troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

Madrugada. Troc... troc... ← **Estrofe (conjunto de versos separado de outro conjunto de versos por uma linha em branco)**
pelas portas dos vizinhos
vão batendo, Troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

Chove. Troc... troc... troc... ← **Onomatopeia (imitação de sons naturais)**
no silêncio dos caminhos
alagados, troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos ← **Rima**

E até mesmo, troc... troc...
os que têm sedas e arminhos,
sonham, troc... troc... troc...
com seu par de tamanquinhos...

Cecília Meireles

Abel Mota

Rima



As rimas podem ser:

Um verso que não rima designa-se **verso solto** ou **verso branco**.

Rima emparelhada

- Versos que rimam dois a dois.
- **Esquema rimático: a a b b**

Rima cruzada

- Versos que rimam alternadamente.
- **Esquema rimático: a b a b**

Rima interpolada

- Versos que rimam separados por dois ou mais versos.
- **Esquema rimático: a b b a**

Poema *Alforreca e Faneca*

Pobre de mim, tão Faneca, **a**
 Alforreca me fascina. **b**
 Sigo atrás da sua coroa, **c**
 Dos seus terríveis cabelos **d**
 De gelatina e de prata: **e**
 Só o vê-los me atordoa, **c**
 Só o tocá-los me mata. **e**

Versos Nulos ou
Branco

Rima interpolada

zada

Violeta Figueiredo, in *Primeiro Livro de Poesia*, sel. de Sophia de Mello
 Breyner Andersen, Porto Editora, 2014

Poema *O pastor*

Pastor, pastorinho,
Onde vais sozinho?

Vou àquela serra
buscar uma ovelha.

Porque vais sozinho,
pastor, pastorinho?

Não tenho ninguém
que me queira bem.

Não tens um amigo?
Deixa-me ir contigo.

Rima emparelhada

Eugénio de Andrade, in *Primeiro Livro de Poesia*, sel. de Sophia de Mello Breyner Andersen, Porto Editora, 2014

Poema *Boa noite*

“A zebra quis
ir passear
mas a infeliz
foi para a cama

- teve de se deitar
Porque estava de pijama”.

Sidónio Muralha, in *Primeiro Livro de Poesia*, sel. de Sophia de Mello Breyner Andersen, Porto Editora, 2014

Análise do Poema *Boa noite*

3. Esquema rimático abac bc

Classificação das rimas:

- ❑ rima **cruzada** (o 1.º verso e o 3.º rimam entre si, o mesmo acontecendo com o 4.º e o 6.º versos);
- ❑ rima **interpolada** (o 2.º verso rima com o 5.º, havendo entre eles dois versos de rima diferente)

Rima Toante e Consoante

Designação	Definição	Exemplos
Rima Consoante	Quando há uma correspondência completa de sons (vogais e consoantes) a partir da vogal da sílaba tónica da palavra.	<i>Numa noite incerta.</i> <i>Quando a aurora desperta.</i>
Rima Toante	Quando, a partir da vogal da sílaba tónica, rimam apenas as vogais.	<i>O misterioso gato .</i> <i>Saltou para o telhado.</i>

Apêndice D. 1ª Sessão: Criação pessoal de um poema



Figura 1. Poesia

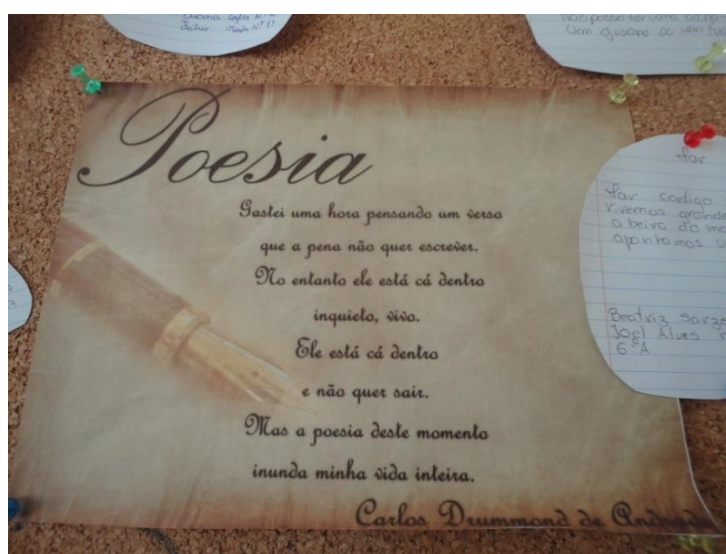


Figura 2. Introdução à poesia



Figura 3. Exposição na sala de aula dos poemas dos alunos

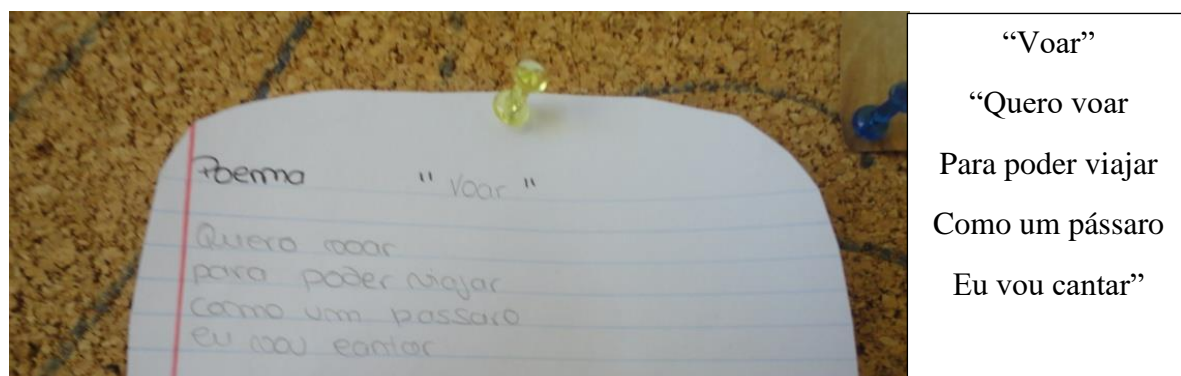


Figura 4. Outro exemplo de poema realizado pelos alunos A.M. e D.L.

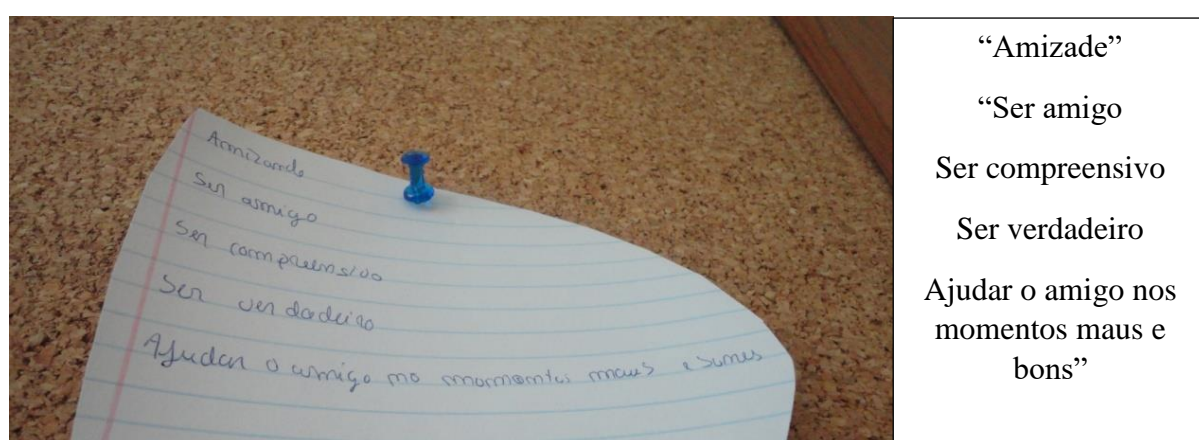



Figura 5. Exemplo de poema realizado pelo aluno C.M.

Apêndice E. Powerpoint *O dicionário e as palavras*

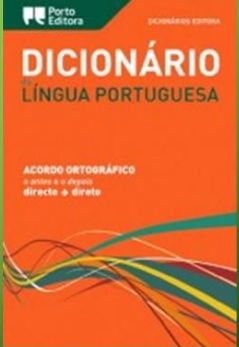


Turma 6º A

O DICIONÁRIO E AS PALAVRAS

O QUE É UM DICIONÁRIO?

Um dicionário é uma obra de referência onde se encontram listadas palavras e expressões de uma língua, por ordem alfabética, com informação linguística sobre cada uma delas, como a respetiva significação ou tradução para outra língua, a classe a que pertencem, informação fonética, etimológica, etc.



COMO SE PROCURA O SIGNIFICADO DE UMA PALAVRA NO DICIONÁRIO?

As palavras encontram-se organizadas alfabeticamente.

Por exemplo, para encontrares a página em que a palavra **pulseira** se encontra, deves:

- ☐ Procurar **as páginas em que se encontra a primeira letra** da palavra (letra P);
- ☐ Procurar a página em que se encontram as três primeiras letras da palavra: **pul**

Tem em atenção os seguintes aspetos:

- os nomes e os adjetivos encontram-se no masculino e no singular;
- os verbos encontram-se no modo infinitivo.

❑ **Atenção!** Ao consultares o dicionário, debes conhecer a seguinte Conhecer a lista das abreviaturas.



n. – nome
n.f. – nome feminino
n.m. – nome masculino

Abreviatura	Descrição
adj.	adjectivo
adv.	advérbio; adverbial
conj.	conjunção; conjuncional
def.	definido
dem.	demonstrativo
f.	feminino
interj.	interjeição
loc.	locução
m.	masculino
pl.	plural
pess.	peçoal
pref.	prefixo
prep.	preposição
pron.	pronome; pronominal
s.	substantivo
sing.	singular
v.	verbo

EXEMPLO DE VERBO

conquistar

con.quis.tar

verbo

1. submeter pela força das armas; fazer uma conquista
2. adquirir uma forte influência sobre alguém
3. *figurado* alcançar à força do trabalho
4. *figurado* seduzir

**As palavras
podem ter
sentidos
figurados**

EXEMPLO DE NOME

cantiga

can.ti.ga

nome feminino

1. canto popular
2. estrofe para cantar
4. *figurado, popular mentira*

**As palavras
podem ter
sentidos
figurados e
sentidos
populares**

ATIVIDADE PRÁTICA (A PARES)

Dentro da caixa das histórias e dos envelopes, estarão estrofes de poemas com algumas palavras.

- *Retira uma ou mais palavras e, com a ajuda do dicionário, confirma o seu significado.*

Bom trabalho!



CANÇÃO DE UMA SOMBRA

1ª estrofe

Ah! se não fosse a névoa da manhã
E a velhinha janela onde me vou
Debruçar para ouvir a **voz** das coisas,
– Eu não era o que sou.

2ª estrofe

Se não fosse esta fonte, que **chorava**,
E como nós cantava e que secou...
E este sol, que eu comungo, de joelhos,
Eu não era o que sou.

CANÇÃO DE UMA SOMBRA

3ª estrofe

Ah! se não fosse este **luar** que chama
Os espectros à Vida, e se infiltrou,
Como fluido mágico, em meu ser,
– Eu não era o que sou.

4ª estrofe

E se a estrela da tarde não brilhasse;
E se não fosse o **vento**, que embalou
Meu coração e as nuvens, nos seus braços,
Eu não era o que sou.

CANÇÃO DE UMA SOMBRA

5ª estrofe

Ah! se não fosse a noite misteriosa
Que meus olhos de **sombras** povoou
E de vozes sombrias meus ouvidos,
— Eu não era o que sou.

6ª estrofe

Sem esta terra funda e fundo rio,
Que ergue as asas e sobe, em **claro** voo,
Sem estes ermos montes e arvoredos,
Eu não era o que sou.

Teixeira de Pascoes, in *Primeiro Livro de Poesia*, sel. de Sophia de Mello Breyner Andersen, Porto Editora, 2014

AS CARAVELAS

Já no largo oceano navegavam
As inquietas ondas apartando
Os ventos brandamente **respiravam**
Das naus as velas côncavas inchando .

Luís de Camões, in *Primeiro Livro de Poesia*, sel. de Sophia de Mello Breyner Andersen, Porto Editora, 2014

Apêndice F. 2ª Sessão: Desvendar significados das palavras - Caixa dos poemas



Figura 6. Caixa dos poemas (envelopes no interior)

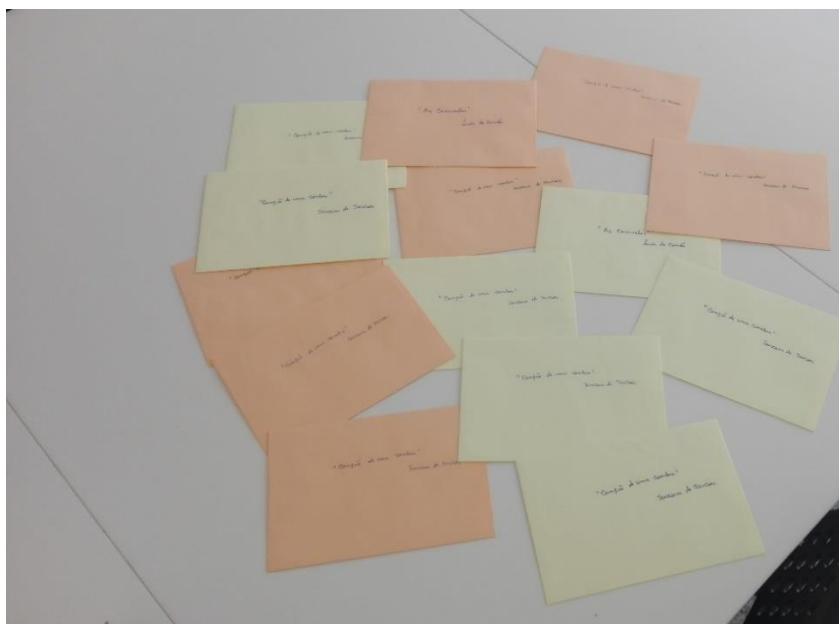


Figura 7. Envelopes com os poemas designados “Canção de uma Sombra”, de Teixeira de Pascoes e “As caravelas” de Luís de Camões

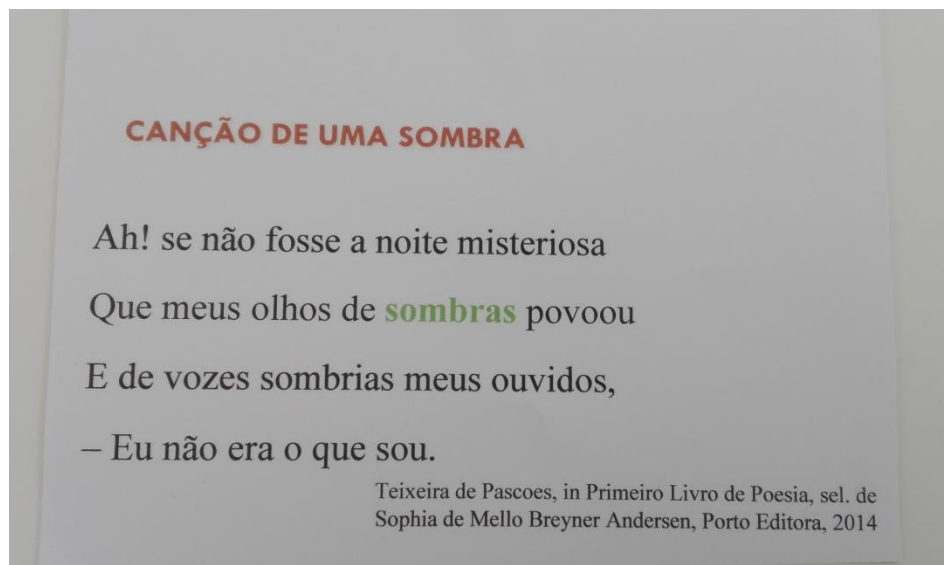


Figura 8. 5ª estrofe do poema “Canção de uma Sombra”, de Teixeira de Pascoes

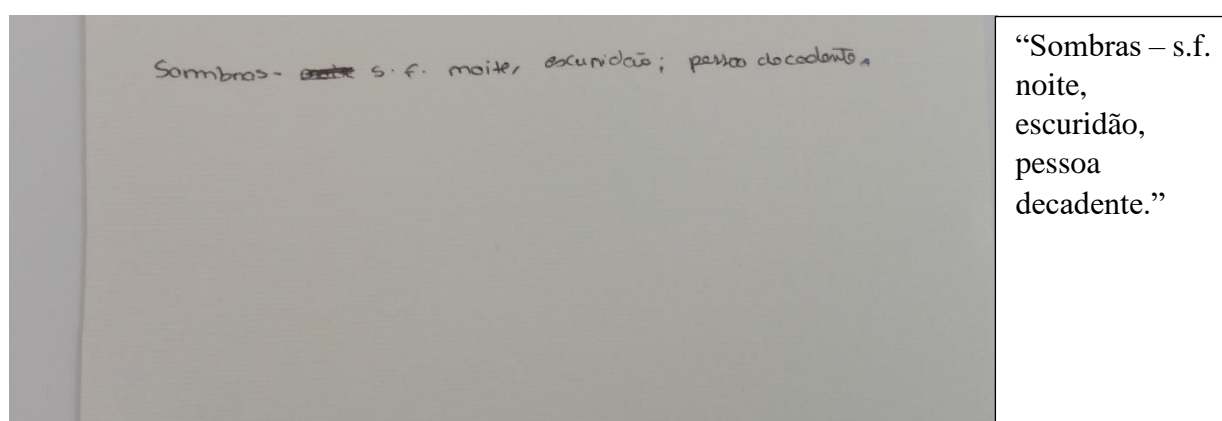


Figura 9. Significado da palavra destacada do poema “sombras” realizado pelos alunos P.G. e L.A.

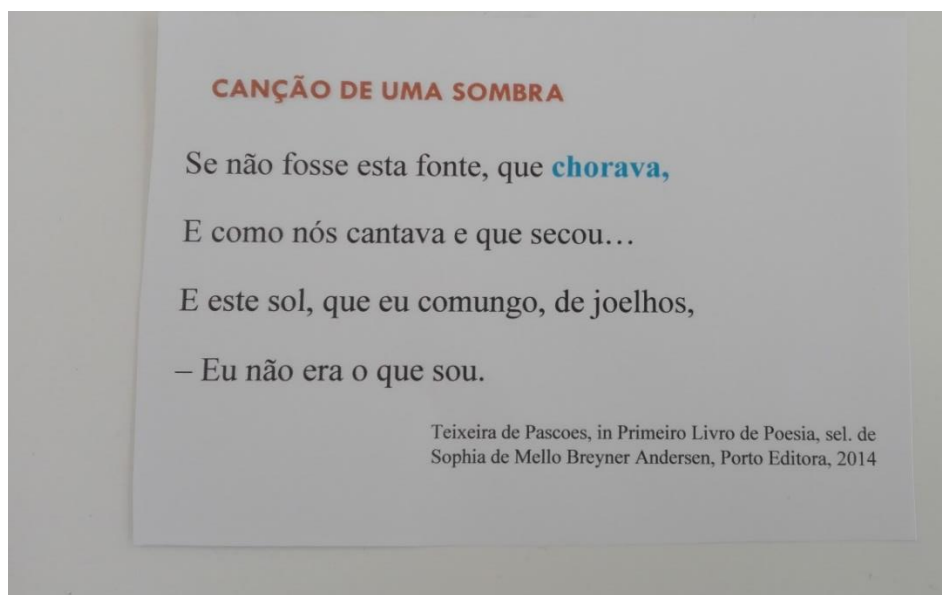


Figura 10. 2ª estrofe do poema “Canção de uma Sombra”, de Teixeira de Pascoes

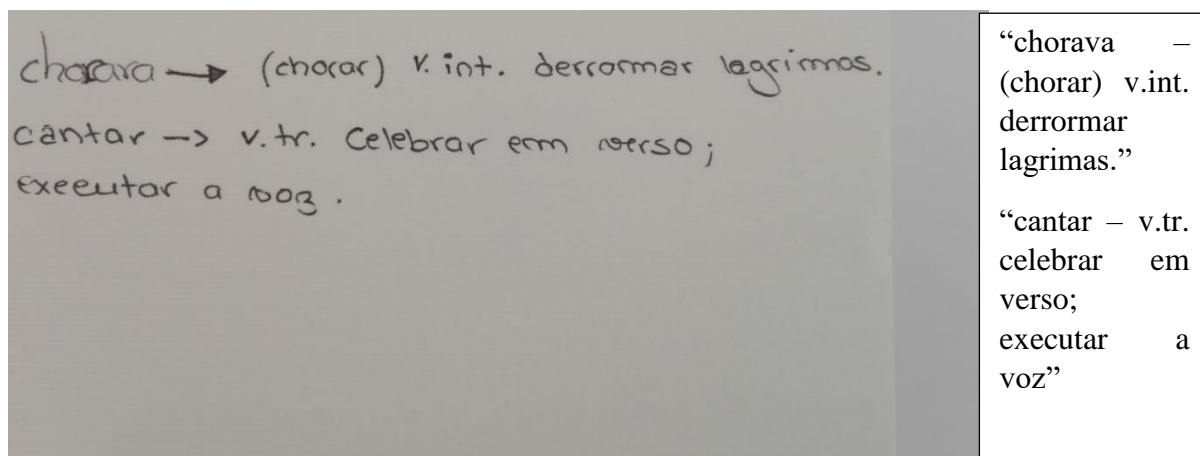
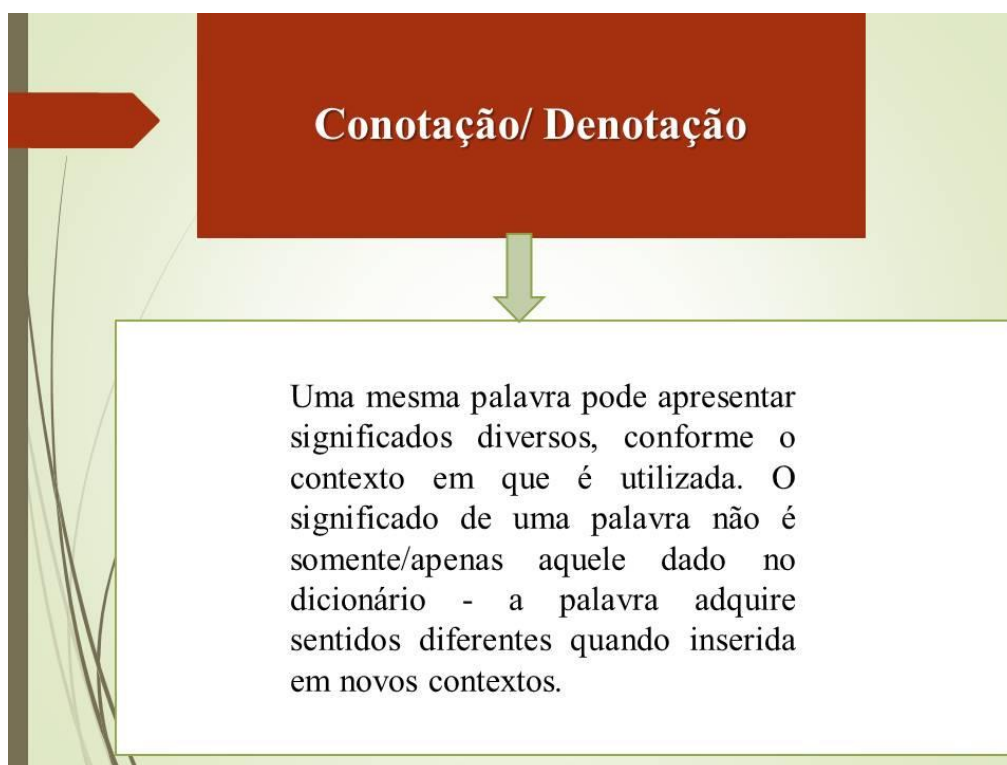
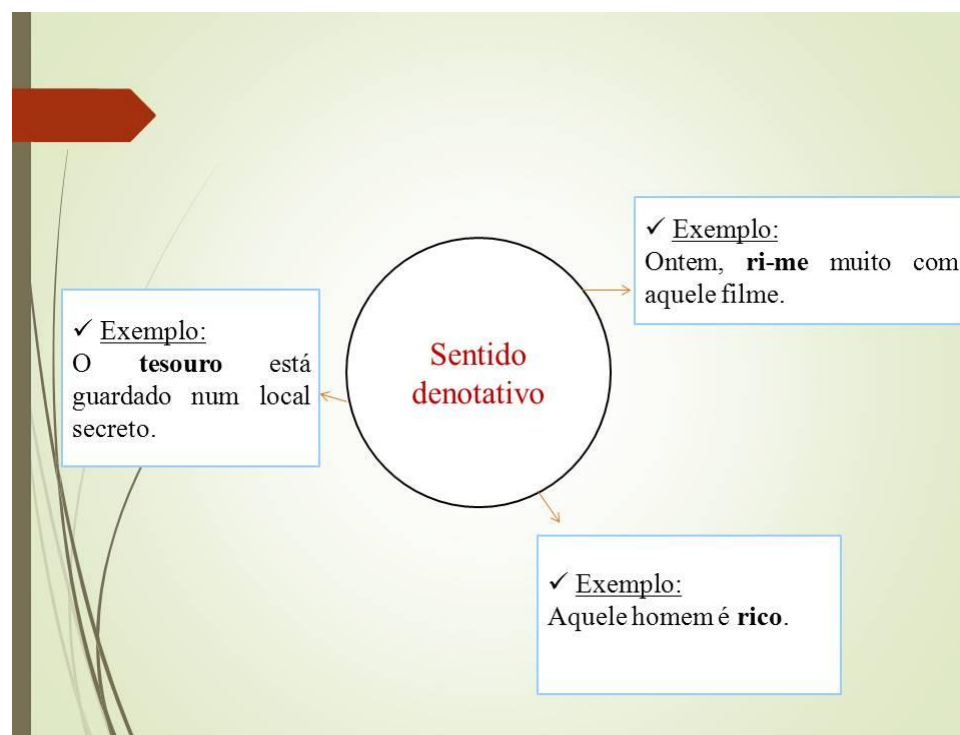
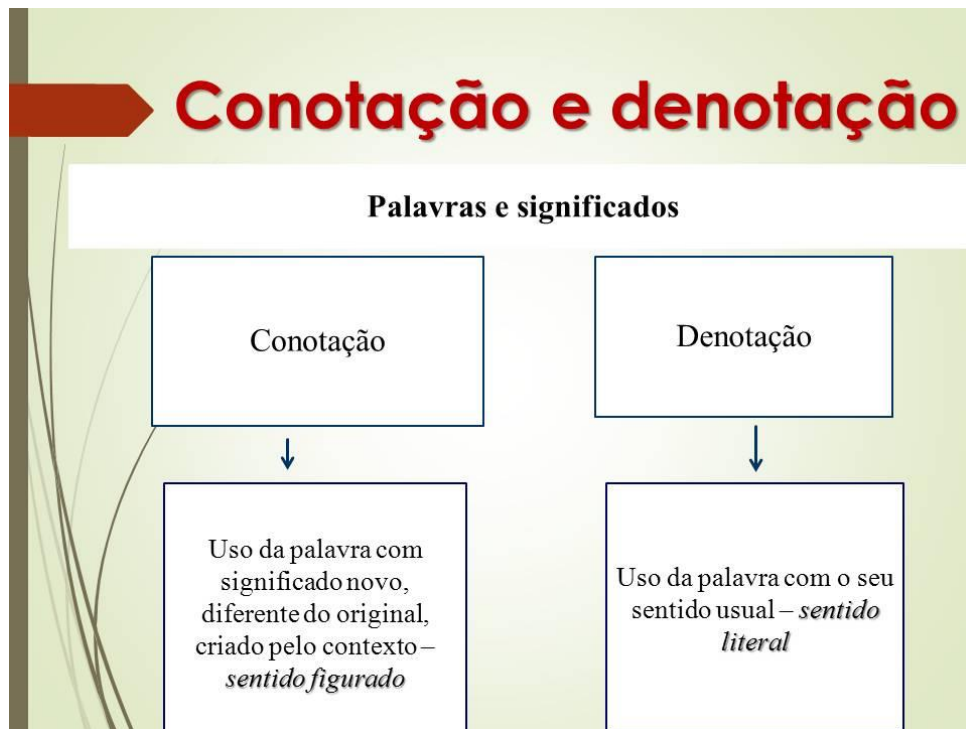
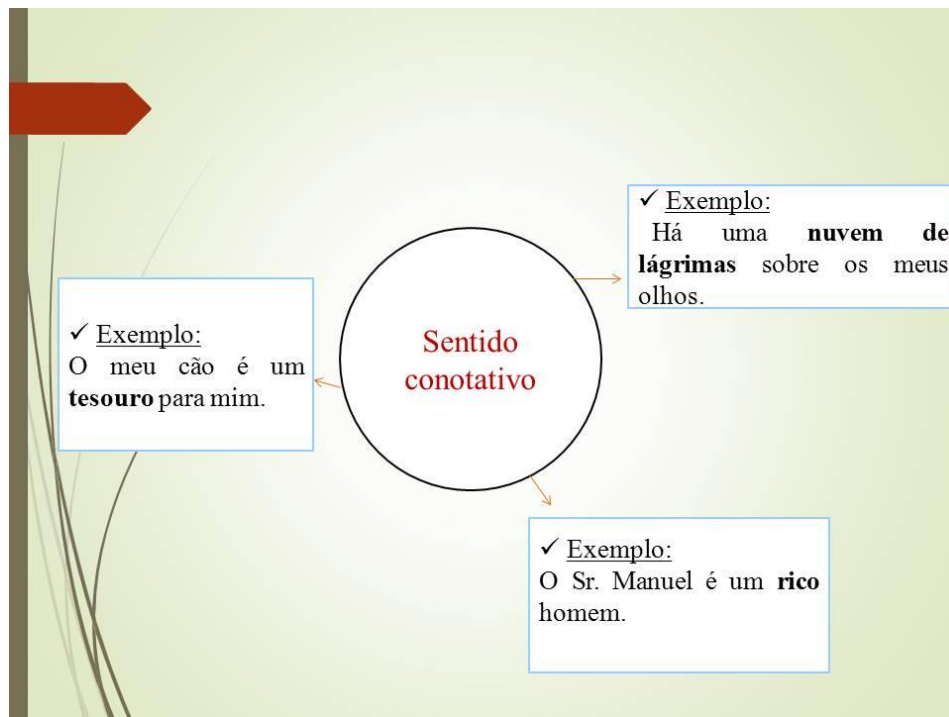


Figura 11. Significado das palavras “chorava” e “cantar”, realizado pelos alunos J.R. e A.T.

Apêndice G. Powerpoint Conotação e denotação







Desafio: Conotação e denotação

Preenche as seguintes frases, escrevendo *conotação* ou *denotação* nos locais corretos.

- () Meu irmão é meu **espelho**.
- () O **espelho** está quebrado.
- () Minha mãe tem um grande **coração**.
- () O **día** tem 24 horas.
- () Hoje eu tive um **día de cão**!

Desafio: Conotação e denotação

Preenche as seguintes frases, escrevendo *conotação* ou *denotação* nos locais corretos.

- () Meu **coração** está triste.
- () O **coração** do doente parou de bater.
- () O dia hoje foi **pesado**.
- () O dia hoje está **quente**.
- () Há crianças que **morrem de fome** todos os dias.

Resolução_Desafio: Conotação e denotação

Preenche as seguintes frases, escrevendo *conotação* ou *denotação* nos locais corretos.

- (Conotação) Meu irmão é meu **espelho**.
- (Denotação) O **espelho** está quebrado.
- (Conotação) Minha mãe tem um grande **coração**.
- (Denotação) O **dia** tem 24 horas.
- (Conotação) Hoje eu tive um **dia de cão**!

Resolução_Desafio: Conotação e denotação

Preenche as seguintes frases, escrevendo *conotação* ou *denotação* nos locais corretos.

(Conotação) Meu **coração** está triste.

(Denotação) O **coração** do doente parou de bater.

(Conotação) O dia hoje foi **pesado**.

(Denotação) O dia hoje está **quente**.


(Conotação) Há crianças que **morrem de fome** todos os dias.

Bom trabalho



Apêndice H. Realização do pós-teste

ESCOLA BÁSICA 2,3 PROF. AGOSTINHO DA SILVA

	Ficha Formativa		
	Nome: _____ Nº: ____ 6º__		
	Português	Ano letivo 2015/2016	Data: ____ / ____ / ____

1. Lê com atenção o poema “O velho palácio”, de Gomes Leal.

O velho palácio

Houve outrora um palácio, hoje em ruínas,
Fundado numa rocha, à beira-mar...
Donde se avistavam lívidas colinas,
E se ouve o vento nos pinheirais pregar.
Houve outrora um palácio, hoje em ruínas...

Nesse triste palácio inabitável,
As janelas sem vidros, contra os ventos,
Batem, de noite, em coro miserável,
Lembrando gritos, uivos e lamentos.
Nesse triste palácio inabitável...

Só resta uma varanda solitária,
Onde medra uma flor que bate o norte,
Sacudida de chuva funerária,
Lavada de um luar branco de morte.
Só resta uma varanda solitária...

Como nessa varanda apodrecida
Em minha alma uma flor também vegeta...
Toda a noite dos ventos sacudida,
Íntima, humilde, lírica, secreta,
Como nessa varanda apodrecida...

Breyner, S. M. (2014). *O velho palácio*. In Gomes Leal, *Primeiro Livro de Poesia* (pp. 64-65). Porto: Porto Editora

1.1. Explica por palavras tuas, o significado das palavras sublinhadas, tendo em atenção o contexto em que elas aparecem no poema.

- f) “Donde se avistavam lívidas colinas” _____
- g) “Onde medra uma flor” _____
- h) “Em minha alma uma flor também vegeta...” _____
- i) “Como nessa varanda apodrecida...” _____
- j) “Nesse triste palácio inabitável...” _____
- k) “Só resta uma varanda solitária...” _____

1.2. Completa o quadro, retirando do texto uma frase em que ocorra uma palavra com sentido conotativo (sentido figurado) e outra com sentido denotativo (sentido literal), sublinhando a palavra que tem sentido conotativo ou denotativo e explicando o seu significado.

	Frase com palavra sublinhada	Significado da palavra sublinhada
Sentido denotativo		
Sentido conotativo		

2. Cria, agora, uma frase em que utilizes uma palavra com sentido denotativo (sentido literal) e outra frase em que utilizes a mesma palavra com sentido conotativo (sentido figurado).

Sentido denotativo: _____

Sentido conotativo: _____

3. Constrói uma quadra, em que a vogal *U* seja suprimida (não podes utilizá-la).

Apêndice I. Resolução do *pós-teste*

1.1.

lívidas – arroxeadas

medra - cresce

vegeta – cresce

aprodrecida – esquecida

inabitável – sem ninguém

solitária – abandonada

1.2.

	Frase com palavra sublinhada	Significado da palavra sublinhada
Sentido denotativo	“Houve outrora um palácio, hoje em <u>ruínas</u> ...”	Palácio <u>destruído</u>
Sentido conotativo	“Nesse <u>triste</u> palácio inabitável...”	<u>miserável</u> palácio

2.

Exemplo:

Sentido denotativo (literal) – Sinto-me *bem*. (estar satisfeito)

Sentido conotativo (figurado) – Estou com a cabeça nas *nuvens*. (com a cabeça noutro lugar)